

UNIwersytet Warszawski

Wydział Psychologii

EWA MARTA DRYLL

Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa

Understanding metaphors describing people – developmental perspective

P R A C A D O K T O R S K A

Praca przygotowana pod kierunkiem

Prof. dr hab. Barbary Bokus

Katedra Psychologii Poznawczej

Warszawa, grudzień 2014

Streszczenie

Tematem tej pracy jest rozumienie przez dorosłych, dzieci i młodzież w różnym wieku metafor używanych do charakteryzowania ludzi. W części teoretycznej przywołano główne nurty sporu o naturę metafory, w tym przejście od traktowania jej wyłącznie jako chwytu retorycznego, do uznania za ważne narzędzie poznawcze. Przyjęto, że metafora charakteryzująca człowieka to wyrażenie, którego tematem jest osoba, jej cechy, aktywności, relacje, a nośnikiem nazwa zaczerpnięta z innej, łatwo dostępnej domeny wiedzy, na przykład z wiedzy na temat zwierząt lub przedmiotów codziennego użytku. Postawiono pytania o to, w jakim wieku dzieci zaczynają rozumieć metafory charakteryzujące innych ludzi. Szukano strategii, którymi posługiwały się opisując wyobrażone obiekty. Sprawdzano, do jakich kategorii właściwości człowieka (lub desygnatu nośnika) najczęściej odwoływali się badani i która spośród czterech domen skuteczniej prowokowała do metaforycznego opisywania cech fizycznych, aktywności, cech intelektualnych, emocji, funkcjonowania społecznego. Ważne były też dominanty mniej i bardziej konwencjonalnych metafor, pojawiające się w odpowiedziach osób dorosłych i młodszych. W pracy omówiono wyniki zebrane w dwóch badaniach: 1) z udziałem dorosłych 614 osób, 2) z udziałem dzieci (dwie grupy wiekowe) i młodzieży (dwie grupy wiekowe) po 30 osób w grupie. Posłużono się narzędziem skonstruowanym na potrzeby tego projektu, zastosowano analizy jakościowe oraz ilościowe. Wyniki wskazują, że rozumienie metafor charakteryzujących człowieka doskonali się z wiekiem. Odpowiedzi najmłodszych osób badanych pozwalają ujawnić specyficzne strategie, mające służyć rozwiązaniu tego, trudnego dla nich, zadania poznawczego. Starsi posługują się znaczeniami konwencjonalnymi (jeśli dana metafora jest konwencjonalna) lub podchodzą do problemu bardziej twórczo (gry słowne, skojarzenia z powiązaniem przekazem kulturowym). Najciekawsze są wypowiedzi, w których badani omawiają ścieżki swojego rozumowania. To głównie dzięki takim wypowiedziom zebrane wyniki pozwalają odnieść się do dyskusji między zwolennikami dwóch teorii na temat natury metafory: teorii porównaniowej oraz teorii kategorialnej. Praca wpisuje się w nurt zgodny ze stanowiskiem kognitywistycznym.

Słowa kluczowe

metafora, kategorie właściwości obiektów, rozwój poznawczy, domeny wiedzy, kognitywistyka

Spis treści

Wprowadzenie.....	5
„Metafora” – tło sporu o definicję pojęcia.....	9
Tradycja retoryczna.....	10
Składniki metafory – semiotyka w latach 60., 70. i 80. XX wieku.....	12
Teoria interakcyjna, hybrydy lingwistyczne.....	15
Kontekst.....	17
Metafory nowatorskie i konwencjonalne.....	19
Przetwarzanie metafory.....	21
Podobieństwo.....	24
Domeny.....	31
Metaforyczna natura języka, metaforyczna natura reprezentacji – Lakoff i Johnson.....	33
W poszukiwaniu współczesnej teorii metafory – podsumowanie.....	39
Umiejętność posługiwania się metaforami a rozwój społeczny i poznawczy.....	40
Metafora i tryby myślenia.....	40
Metafory a zakorzenienie w kulturze.....	44
Metafory a kompetencje komunikacyjne, językowe i teoria umysłu.....	49
Opisy ludzi, bohaterów kulturowych i bóstw.....	52
Problem badawczy.....	59
Kiedy metafora „działa”? – wskaźnik odniesienia.....	61
Wybór wymiarów – aspektów tematu.....	63
Wybór domen nośników.....	65
Kategorie właściwości charakteryzowanego obiektu.....	69
Konwencjonalność metafory.....	70
Metoda analizy.....	71
Cel i pytania szczegółowe badania pierwszego.....	71
Cel i pytania szczegółowe badania drugiego.....	72

Metoda.....	77
Model badań.....	77
Osoby badane i procedura.....	78
Przygotowanie narzędzia (pilotaże).....	79
Opis narzędzia zastosowanego w badaniach właściwych.....	87
Metoda analizy materiału zebranego w pierwszym badaniu (osoby dorosłe).....	90
Wskaźniki w drugim badaniu właściwym (dzieci i młodzież).....	91
 Wyniki pierwszego badania właściwego – sposoby rozumienia metafor charakteryzujących u osób dorosłych	94
Podstawowy cel analizy pól semantycznych odpowiedzi osób dorosłych.....	94
Znaczenia ośmiu wybranych metafor – dorośli.....	95
Podsumowanie wyników uzyskanych w badaniu z udziałem osób dorosłych.....	130
 Wyniki badania drugiego – sposoby rozumienia metafor charakteryzujących u dzieci i młodzieży.....	138
Znaczenia ośmiu wybranych metafor – dzieci i młodzież.....	139
Odpowiedzi na pytania badawcze.....	170
 Dyskusja.....	185
Strategie wnioskowania.....	187
Kategorie właściwości obiektu metafory.....	189
Domeny.....	193
Konwencjonalność, dominanty i ożywienie.....	195
W jaki sposób omówiony projekt wpisuje się w szerszy kontekst teoretyczny?.....	199
Ocena metody.....	200
Plany na przyszłość.....	201
 Bibliografia.....	203
 Spis tabel	
Spis rysunków	
Spis załączników	

Wprowadzenie

Sprawność w tworzeniu i rozumieniu metafory może świadczyć o znacznych osiągnięciach w rozwoju kompetencji poznawczych i komunikacyjnych człowieka. Łączy się z niezmiennie ważnymi umiejętnościami: odbioru, analizy, ekspresji złożonych treści – zarówno intelektualnych, jak i emocjonalnych. Wymaga rozumowania przez analogię oraz gotowości do twórczego rozwiązywania problemów. Osoba, która rozumie metaforę, dostrzega podobieństwa między elementami należącymi do odrębnych dziedzin wiedzy. Jest świadoma potencjalnej relacji zastępowania jednego wyrażenia przez inne. Rozumie, że słowa mogą mieć więcej, niż jedno znaczenie. Dostrzega różnice, które każą dane wyrażenie w jednym kontekście przyjąć w znaczeniu dosłownym, a w przenośnym, kiedy kontekst zmieni się. Twórcze metafory przykuwają uwagę odbiorcy, ponieważ stanowią obrazy ścieżek, jakimi podążają myśli nadawcy, są wyrazem jego „prywatnej poetyki”.

Aby badać rozwój zdolności rozumienia metafor warto czerpać inspirację z wielu dziedzin humanistyki. O fenomenie metafory pisali m.in. lingwiści, filozofowie, literaturoznawcy, etnolodzy, antropolodzy i historycy sztuki. Jednak wyłącznie psychologia umożliwia zbliżenie się do odpowiedzi na pytanie: jak to się dzieje, że człowiek uczy się myśleć i komunikować za pomocą metafor? Szereg teorii wskazuje, że opisanie mechanizmu posługiwania się metaforą mogłoby być istotne dla psychologii poznawczej, rozwojowej, psycholingwistyki (i nie tylko). Podstawowy problem pojawia się jednak już na samym początku – brak zgodności teoretycznej co do natury metafory. Na łamach kwartalnika *Metaphor and Symbol*, już od momentu jego powstania, toczy się dyskusja mająca doprowadzić do stworzenia spójnej, psychologicznej definicji tego zjawiska i, co za tym idzie, sformułowania teorii objaśniającej mechanizm poznawczy odpowiedzialny za rozumienie wyrażenia metaforycznego. Dominują dwa nurty: model interakcyjny (porównaniowy, trójfazowy) i model kategorialny. Zwolennicy każdego z nich powołują się na wyniki swoich badań, ale też przytaczają prace oponentów, interpretując je na nowo. Najszerzej omawiana, a jednocześnie najbliższa potocznej refleksji teoria trójfazowa głosi, że aby zrozumieć metaforę odbiorca podejmuje operację poznawczą złożoną z trzech etapów: 1) najpierw decyduje, jakie jest dosłowne znaczenie usłyszanego komunikatu, potem 2) sprawdza, czy w danym kontekście rozumienie dosłowne byłoby odpowiednie, a ponieważ nie jest odpowiednie, 3) odrzuca je, zastępując przenośnym. Z tym poglądem żywo dyskutują autorzy badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Zwracają uwagę, że jeśli model trójfazowy jest prawdziwy, to rozpoznawanie znaczeń dosłownych musi zachodzić szybciej niż rozumienie metafor. Tymczasem liczne eksperymenty, w których zastosowano technikę

międzymodalnego torowania leksykalnego dowiodły, że odbiorcy rozumieją oba typy przekazu równie szybko oraz że trafność (*aptness*) sformułowania jest ważniejsza, niż jego konstrukcja lub oryginalność.

Badania nad metaforą dotyczą kilku jej aspektów. Jeden z silniejszych nurtów – związany z myśleniem, jakie zapoczątkowali George Lakoff i Mark Johnson, wiąże się z poszukiwaniem znaczeń ponadkulturowych – takich, które byłyby rozumiane w ten sam sposób przez ludzi żyjących w różnych częściach świata. Możemy uznać, że badając ten aspekt metafory autorzy chcą dotrzeć do tego, jak ludzie konceptualizują rzeczywistość na poziomie głębszym i bardziej podstawowym niż ten, o którym przesądzą uwarunkowania kulturowe. Celem tych badań jest potwierdzenie tezy, że istnieje pewien poznawczy mechanizm, odpowiedzialny za tworzenie i odbiór metafor. Stąd pytania, jak w różnych kulturach w sposób metaforyczny opisywany jest afekt, ruch, przestrzeń, czas, kolor, status społeczny (np., analiza zwrotów „wasza wysokość”, „proszę uniżenie” itp.).

Kolejny nurt dotyczy już nie pytania, czy ten głębszy poziom istnieje, ale jak funkcjonuje. Na temat procesów przetwarzania metafory przeprowadzono wiele badań, ale wciąż brak odpowiedzi na pytanie, co musi wydarzyć się w rozwoju, żeby umysł umiał odnaleźć podobieństwo między skrajnie różnymi obiektami. Które cechy, spośród potencjalnie nieskończonego zbioru właściwości różnych od siebie obiektów, uzna za przesadzające o podobieństwie? Które wybiera jako istotne w danym kontekście i jak to się dzieje, że potrafi pominąć pozostałe? Warto podkreślić, że podobne pytanie postawili semiotycy, a utrzymane w duchu teorii interakcyjnej psychologiczne badania nad „wyłanianiem się nowych cech” (*emergence of features*), można traktować jako swego rodzaju empiryczne potwierdzenie intuicji czysto teoretycznej, wypracowanej na gruncie epistemologii.

W nurt rozważań na temat rozumienia metafor przez osoby dorosłe wpisują się prace rozwojowe. Idzie tu nie tylko o śledzenie dróg, jakimi postępuje opanowanie złożonej kompetencji rozumienia języka niedosłownego, chociaż samo w sobie może to mieć znaczenie jako element opisu rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego czy zdolności komunikacyjnych dzieci w różnym wieku. Śledzenie przebiegu nabywania umiejętności myślenia i mówienia metaforycznego może się stać argumentem na rzecz którejś z konkurencyjnych teorii tłumaczących istotę procesu rozumienia języka niedosłownego.

O ile możemy przyjąć, że dziecko przyswaja niektóre metafory – te na stałe wtopione w język – jednocześnie z nauką tego języka, o tyle reguły rządzące nabieraniem sprawności w wytwarzaniu i odbiorze metafor oryginalnych pozostają niejasne. W metaforach, których znaczenie jest utarte, obecne w przekazie adresowanym do dzieci (np. mądra sowa) dominanta znaczenia (tu: mądrość) może ujawnić się wcześniej, czasem już u przedszkolaków. Rozumienie

metafory konwencjonalnej to wynik przede wszystkim odebrania i utrwalenia pewnego przekazu kulturowego. Jeżeli jednak dziecko stoi przed zadaniem uchwycenia znaczenia wyrażenia stanowiącego oryginalną metaforę, jest to dla niego wyzwanie wymagające zastosowania jakiejś strategii rozwiązania tego problemu – rozwiązania zagadki (jak by powiedział Paul Ricoeur). Właśnie wtedy, w postaci nie do końca rozwiniętej, mają szansę ujawnić się różne procesy składające się na strategię dojrzałą, jaką biegle i w sposób automatyczny operują dorośli. Będzie można dzięki temu „wypreparować” poszczególne składniki procesu rozumienia i określić, jakich wymagają kompetencji, a także powiedzieć, w jakim wieku które z tych kompetencji zaczynają sprawnie funkcjonować.

Badanie rozumienia wyrażen metaforycznych wymaga rekonstruowania ich znaczeń. Rozumienie to właśnie rozpoznanie subtelności pola semantycznego utworzonego przez zestawienie dwóch domen wiedzy. Rekonstruowanie znaczeń wymaga drobiazgowej analizy o charakterze jakościowym. Niestety, same pomiary ilościowe nie umożliwią wniknięcia w odcienie znaczeniowe poszczególnych sposobów rozumienia wyrażen przez dzieci. Co więcej – prowadząc badania rozwojowe należy założyć, że rozwój polega na doskonaleniu (nie zaś tylko na zmianie). Jak określić **rozwój** zdolności rozumienia wyrażen języka? W przypadku takich elementów języka jakimi są metafory (i inne rodzaje wyrażen niedosłownych) nie dysponujemy żadnym kryterium, które mogłoby stanowić standard rozwojowy (taki, o którym można by rzec, że zbliżanie się ku niemu stanowi rozwój). Język stale zmienia się. Znaczenia metafor – nawet tych najbardziej konwencjonalnych, nie znajdziemy w słownikach. Dlatego wzorca znaczenia, który stanowiłby kryterium orzekania o rozwoju, należy szukać badając sposoby rozumienia różnych metafor przez dorosłych, kompetentnych użytkowników języka. Co więcej – należy poszukiwać znaczeń określonych wyrażen odwołując się do osób dorosłych funkcjonujących w języku, jakim operują także badane dzieci – w określonym czasie i miejscu.

Celem tej pracy było określenie, w jaki sposób rozumienie metafor, za pomocą których ludzie opisują innych ludzi, zmienia się z wiekiem¹. Projekt obejmuje dwa badania właściwe – pierwsze z udziałem osób dorosłych, drugie z udziałem dzieci i młodzieży (cztery grupy wiekowe). Zaprojektowano narzędzie odpowiednie dla osób na różnych etapach rozwoju poznawczego. Miało ono umożliwić rekonstrukcję znaczeń wybranych 26 metafor, tak jak je rozumieją dorośli, a następnie porównanie odpowiedzi osób z różnych grup wiekowych z otrzymanym wzorcem. Uwzględniono metafory bardziej i mniej konwencjonalne. Chcąc poznać

¹ Prezentowane wyniki badań są częścią większego projektu. Projekt obejmował dwa aspekty posługiwania się metaforami: zmiany rozwojowe sposobu rozumienia metafor oraz zmiany sposobu ich tworzenia. W sumie przebadano około 1500 osób z siedmiu grup wiekowych. Zastosowano analizy jakościowe oraz ilościowe. Z uwagi na objętość pracy, badania poświęcone tworzeniu zostały tu pominięte. Wyniki tej części projektu zostaną opublikowane w serii artykułów.

możliwe konsekwencje sięgania do wyspecjalizowanych dziedzin wiedzy, dobrano nośniki metafory z czterech domen wiedzy. Szczególnie warte uwagi wydawało się pytanie, na jakie kategorie cech wyobrazonego obiektu (opisywanego człowieka lub nośnika) zwracają uwagę osoby badane. Ten problem wymagał przyjęcia procedury, która dawałaby badanym pełną swobodę wypowiedzi – wszystkie pytania kwestionariuszowe musiały być otwarte. Dlatego zebrany materiał analizowano przede wszystkim metodami jakościowymi, a następnie wybrane aspekty tych analiz poddano weryfikacji metodami ilościowymi.

„Metafora” – tło sporu o definicję pojęcia

Metafora, niegdyś uważana jedynie za chwyt retoryczny (o czym pisał już Arystoteles w *Poetyce*), przysporzyła kolejnym pokoleniom badaczy wielu problemów, ponieważ konsekwentnie wymykała się definicjom. Wspomina o tym między innymi Jacek Suchecki, pisząc w 1983 roku: „Metafora jest to wyrażenie, w którym nazwę jednego przedmiotu (zjawiska, cechy, pojęcia) zastąpiono nazwą innego. [...] Nie powstała jednak jego powszechnie przyjęta definicja, która byłaby bardziej precyzyjna niż wyżej podane ogólnikowe określenia. [...] I ta trudność zdefiniowania mówi nam paradoksalnie o metaforze bardzo wiele: informuje o jej złożoności, bogactwie przejawów i niesprowadzalności do kategorii myślenia pojęciowego.” (str. 85 i 86). Karl Bühler pisał w *Teorii Języka* (2004, pierwsze wydanie *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* w 1934 roku): „Jeśli ktoś raz zacznie się przyglądać zjawisku językowemu, zwanemu potocznie metaforą, wyda mu się wprędce, że mowa ludzka jest zbudowana z samych metafor, jak Szwarzewald z drzew” (str. 363). Z tym samym problemem zmierzyła się Gemma Corradi Fiumara (1995). W książce *The metaphoric proces: Connections between language and life* przedstawia wniosek, który być może jest zbyt daleko posunięty. Jej zdaniem, nie należy za wszelką cenę dążyć do tworzenia kolejnej definicji metafory (choć żadna z istniejących nie jest w pełni dobra), ponieważ mamy tu do czynienia nie tyle z ideą lub obiektem, co ze złożonym procesem. Na tyle złożonym, że każdy, kto kiedykolwiek zmierzył się z nim, doceni pragmatyzm osób zadowolających się definicją niedoskonałą. Literatura przedmiotu jest niezwykle rozbudowana, a po przestudiowaniu jej można dojść do wniosku, że więcej zyskuje ten, kto przyjmuje pojęcie „metafora” w jak najszerszym rozumieniu. Tę niepewność co do natury przenośni i pewną bezradność wobec jej złożoności można zauważyć także w bardziej współczesnych pracach. Odnotowuje to Teresa Dobrzyńska w tekście z 2008 roku. Nazywa metaforę „różnokierunkowo rozgałęzionym tworem pojęciowym” (2008, str. 17), sugeruje jednak, że zasadne jest oddzielenie ujęcia antycznego od aktualnego, w którym metafora jest narzędziem poznawczym.

Nie sposób wyczerpująco opisać tego „różnokierunkowo rozgałęzionego tworu pojęciowego” w jednej pracy, warto jednak pójść za przykładem Dobrzyńskiej i pokazać przynajmniej dwa dominujące nurty myślenia o metaforze. W każdej ze współczesnych definicji, w formowaniu której brali udział psychologowie, widać wpływ przynajmniej jednego z nich. Pierwszy wywodzi się od Arystotelesa. Prowadzi przez tradycję retoryczną, prace semiotyków, do grupy teorii porównaniowych, dominujących w latach '80 i '90 XX wieku. Obecnie ich popularność nieco przygasła. W tym ujęciu metafora była zaledwie skróconym porównaniem, sposobem zaznaczenia dostrzeżonej analogii. Drugi nurt jest znacznie młodszy, bardziej

interdyscyplinarny – czerpie z dorobku nauk kognitywnych. Sięga do prototypów Eleonor Rosch (1978/2007). Obejmuje pracę *Metaphors we live by* Lakoffa i Johnsona (1980, pierwsze polskie wydanie *Metafory w naszym życiu* w 1988) wraz z licznymi komentarzami, nierzadko krytycznymi. Koncentruje się wokół zagadnień kategoryzacji, reprezentacji poznawczych i wyłaniania cech (*emergence of features*). Za próbę syntezy obu nurtów można uznać kilka najnowszych kierunków badań, chociażby hybrydową teorię metafory oraz badania z użyciem nowoczesnych technologii (ERP, fMRI).

Skoro oba nurty konkurowały tak długo, warto pokazać różnice między nimi – nawet jeśli objętość rozprawy wymusza pewną pobieżność opisu. Zmieniała się zarówno rola, jaką przypisywano metaforze, jak i stosunek do niej. Należy więc zacząć od przypomnienia stanowiska tradycyjnego, następnie przynajmniej wymienić najważniejsze zagadnienia i wątpliwości, które pojawiają się w aktualnym dyskursie. Pozwoli to pokazać zasadność stawianych w pracy pytań.

Tradycja retoryczna

W *Poetyce* Arystotelesa przeczytamy, że metafora (przenośnia) polega na przeniesieniu na pewną nazwę obcego znaczenia (por. wyd. 2008). Mechanizm przeniesienia można przedstawić tak: jeśli drugi element ma być w takiej relacji z pierwszym, jak czwarty z trzecim, to można wymienić czwarty na drugi lub drugi na czwarty. Najlepiej ilustrują to słynne przykłady: starość ma się tak do życia, jak wieczór do dnia. Powiemy o starości, że jest wieczorem życia i o wieczorze, że jest starością dnia. Granice tworzenia tak rozumianej metafory są ściśle wytyczone. Używa się jej w trzech celach: perswazji, nazywania czegoś, na co jeszcze brakuje odpowiedniej nazwy oraz upiększania wypowiedzi. Za metaforę uznawano zabieg umyślny, świadomy, dostępny garstce uzdolnionych mówców. Zadanie retora polegało na dostrzeżeniu podobieństwa i wymianie pasujących członów. Ułożenie trafnego porównania miało zaskoczyć słuchaczy. Retor zyskiwał reputację mistrza.

Mimo że stanowisko Arystotelesa współcześnie można by traktować jako redukcjonistyczne, Fiumara (1995) sugeruje, że przyjmował on metafory za coś więcej niż użyte jednorazowo ozdoby tekstu: Arystoteles pisał, że osoby o niskiej pozycji społecznej (niewolnicy) nie powinni ich stosować, aby panowie nie czuli się zawstydzeni tym, że podwładni ich przerastają, a po drugie dlatego, że metafory są wyrazem wolnomyślicieli. Za tym chwytem retorycznym stać musi głębszy mechanizm, odwrócenie utartego sposobu myślenia, zmiana perspektywy – niebezpieczna nawet dla ustroju miasta-państwa.

Co ciekawe, w późniejszych wiekach obawiano się metafor z powodów przeciwnych do tych wskazanych przez Arystotelesa. Thomas Hobbes uznawał je za „ogień błędny”, które wiodą na manowce. Używanie języka figuratywnego było, jego zdaniem, dowodem nieumiejętności przydania zjawisku prawidłowej nazwy, a więc dyskwalifikowało odkrywcę (por. Camp, 2006). Co ciekawe, Hobbes formułuje ten zarzut w wydany w 1655 roku *De corpore* (por. Tatarkiewicz, 2011). W tym samym dziele porównuje ludzkie nerwy do strun instrumentu muzycznego, a serce do cudownej pompy. Widać przez to, że autor sam nie jest wolny od przywar, które piętnował u innych.

Niechęć do metafor zakorzeniła się jednak w tradycji pozytywistycznej. Trzeba było wielu lat, żeby Charles Sanders Peirce pisał w *The Basis of Pragmatism in the Normative Sciences*, że choć metafory zwykło się pogardliwie przypisywać do docieków metafizycznych, to „nie tylko metafizyczne, ale również logiczne i fenomenologiczne pojęcia potrzebują takich szat. Bo czysta idea bez metafory lub innego znaczącego odzienia jest niczym cebula bez łupiny”. (Peirce, 1998, str. 392, za: Abrams, 2002, tłumaczenie własne). A już całkiem niedawno, bo w 2000 roku Dieter Flader omawiając rolę metaforyki w języku teoretycznym Freuda pisał, że naukowiec potrzebuje metafor, aby zaproponować nowy sposób spojrzenia na znane zjawisko. Jeśli dokona odkrycia, to przynajmniej z początku użycie przenośni jest konieczne, ponieważ odpowiednie kategorie pojęciowe nie są jeszcze ustalone. Warto podkreślić, że mowa tu nie o prostych „nowych nazwach”, ale o szerszych „kategoriach pojęciowych”. Flader (2000) zaznacza też, że sam Freud zapewne wolałby zostać przy metaforach opisowych, niż zastępować je wyszukanyimi terminami naukowymi. Byłoby to zgodne z jego postulatem trzymania się blisko języka potocznego. Oczywiście, dla niektórych myślicieli istota zjawiska leży głębiej. Metafora nie jest „szatą”, „łupiną” czy „początkowym zdaniem się na coś, póki nie zostaną ustalone właściwe terminy”. Dla Falkiewicza (1996) jest ona jedynym wiarygodnym sposobem ujmowania doświadczenia egzystencjalnego, dla Jacques’a Derridy – prawdziwym i naturalnym językiem uprawiania filozofii (Derrida, 2002).

Póki jeszcze uważano, że metafory nie przystają do języka naukowego, doceniano ich rolę w poezji. Za ważny krok w ich badaniu należy więc uznać wysiłki etnografów katalogujących teksty pieśni śpiewanych w językach narodowych. Sprawdzano, jakich przenośni i porównań używano w literaturze z różnych regionów. Był to powszechny ruch w Europie XIX wieku (Piotrowski, 2012). Metafory świadczyły o poczuciu przynależności do grupy. Miało to znaczenie nie tylko naukowe, ale przede wszystkim polityczne (por. Stamm, 2014). Ten obszar badań jest zresztą nie dość, że aktualny (np. Bracki, 2009; Opalińska, 2013), to rozwija się w nowych kierunkach. Akcenty przenoszą się z realiów politycznych w stronę analizy dawnych wyobrażeń o

szerszym układzie sił we wszechświecie (np. praca Ewy Cybulskiej-Bohuszewicz, 2010, na temat wizji kosmosu w poezji polskiej od połowy XVI do połowy XVIII w. lub podział na sfery *sacrum* i *profanum* w rosyjskich psalmach od XVI w. do 2007 roku w dziele Ludmiły Łucewicz, 2009, czy chociażby o metaforyce wierszy, które mają być poradami bóstwa dla cierpiących ludzi w tajwańskich tekstach tshiam-si: Ming-Yu Tseng, 2014).

To intrygujące zestawienie – obawy przed metaforą jako dowodem wolnomyślicielstwa, dowodem braku precyzji naukowej, oznaką lojalności wobec idei lub grupy społecznej, a jednocześnie zachwyt nad jej „naturalnością” i „prawdziwością” – otwiera drogę do postawienia zasadniczego problemu: jeśli przyjmiemy, że metafora jest czymś więcej niż ozdobą, a jest złożonym narzędziem poznawczym, to na czym opiera się jej działanie?

Składniki metafory – semiotyka w latach 60., 70. i 80. XX wieku

Pytanie o to, z jakich „technicznych” elementów składa się metafora, jak jest skonstruowana, jako pierwsi postawili prawdopodobnie lingwiści i semiotycy. Skupiali się jednak na pojedynczych formach języka figuratywnego. Analizowali znaczenie wybranych układów znaków, w całkowitym oderwaniu od kontekstu lub czynników takich jak kompetencje językowe, komunikacyjne, czy wiek rozmówców. Intencjom nadawcy poświęcano niewiele uwagi – w teoretycznych rozważaniach np. nad naturą ironii wystarczała o tym niewielka wzmianka (Pelc, 1967). Język przenośny traktowany był jako rodzaj prostego szyfru, w którym można nadać komunikat „poprawny” lub „błędny”, czyli zgodny lub niezgodny z pewnymi zasadami. Sądy oceniano jako prawdziwe lub fałszywe. Nie ma tu zbyt wiele miejsca na dowolność, na subiektywny odbiór lub odmienną doświadczeń użytkowników języka. Semiotycy zadali sobie jednak wiele trudu, aby ustalić, co przesądza o uznaniu danego wyrażenia za metaforę (Buczyńska-Garewicz, 1997). Jerzy Pelc (1967), Michael Bense (1980) relacjonują i kontynuują poszukiwania swoistych cech wszelkich wyrażen metaforycznych, które pozwoliłyby odróżnić je od innych form języka figuratywnego, niezależnie od pełnionych funkcji artystycznych. Pelc (1967) nawiązuje do tradycji Cycero i Kwintyliana, którzy (podobnie jak Arystoteles) uznali, że metafora nie jest niczym innym, jak skróconym porównaniem. Pelc ilustruje swój model ogólnikowymi schematami, z których wynika, że pewne cechy obiektu oznaczającego dostrzegane są w obiekcie oznaczanym. Czyli coś kojarzy się komuś z czymś. Pelc podkreśla wprawdzie „partykularyzującą tendencję” takich wyrażen (w trakcie przetwarzania metafory brane są pod uwagę tylko niektóre właściwości porównywanych obiektów), ale na tym poprzestaje. Podobnie jak inni teoretycy z tego okresu, nie bierze pod uwagę czynników sytuacyjnych, chociażby stanu

wiedzy uczestników interakcji. Nie prowadzi badań empirycznych. Z perspektywy pięćdziesięciu lat badań, tak skrótowe schematy nie są już aktualne, choć widać ich prekursorski charakter. W przyjmowanych współcześnie modelach, w badaniach nad „zamrażaniem cech” (*inhibition of the literal*, patrz str. 23) można odnaleźć wątek „partykularyzującej tendencji”. To ważny punkt w dyskusji na temat tego, czy z poznawczego punktu widzenia metafora jest porównaniem, czy raczej odwołaniem do abstrakcyjnej kategorii nadrzędnej (więcej na stronach 24-29) oraz czy forma językowa warunkuje różnice w aktywizowanych reprezentacjach.

Zanim jednak badania nad zamrażaniem cech stały się możliwe, należało podważyć tradycyjny sposób myślenia o metaforze. Semiotycy najchętniej podejmowali się krytyki rozmaitych definicji metafory. Wskazywali też, które wyrażenia nie będą pełnić jej funkcji. Zdaniem Andrzeja Bogusławskiego (1971, 2006), dwie kategorie wyrażen nie mogą służyć metaforyzacji: pierwszą są przeczenia oraz zwroty takie jak „dziać się”, „stać się”, „zdarzać się” (por. Czerkasowa, 1971, Johnson, Maratsos, 1997; Giora et. al. 2013) a drugą słowa, które odnoszą się do zjawisk tak sprecyzowanych, że trudno odnieść je do czegokolwiek innego (np. „mowa”). Mayenowa (1974) zgłasza podobne zastrzeżenia wobec przyimków, spójników i partykuł.

W większości definicji uznawano metaforę za skrócone porównanie, a jednocześnie za aberrację języka dosłownego. Analizy dotyczyły pojedynczych typów zwrotów, konsekwentnie pomijano aspekt interakcyjny oraz kontekst wypowiedzi. Zgodnie z paradygmatem pozytywistycznym, wierzone w rozwój pewnego trybu myślenia, w którym zrozumienie przenośni wymaga dodatkowego wysiłku intelektualnego. Takie ujęcie problemu doczekało się dwójakiej riposty. Pierwszy rodzaj krytyki reprezentują prace Ireny Bellert drugi – Jolanty Rokoszowej.

Irena Bellert (1984) podsumowuje prace semiotyczne poprzedzającej dekady, krytykując jednocześnie te spośród definicji zjawiska, które są zbyt ogólne lub same mają postać metafory. Jeden i drugi sposób uważa za zawodny. Pierwszy nie formułuje warunków koniecznych, które odróżniałyby metaforę od tekstów nonsensownych lub konwencjonalnych. Takie wyrażenia jak „wypowiedź dewiacyjna”, „innowacja semantyczna”, „sprzeczność”, „błąd kategorialny”, „skrócone porównanie”, „przeniesienie cech semantycznych”, „brak znaczenia zgodnie z kryterium pozytywizmu logicznego” są za szerokie lub za wąskie. W drugim sposobie wyjaśniania widzi niejasności. Jako przykład takich określeń podaje „złanie się sensów pociągające za sobą obrazowość sensów”, „zapożyczenie w obrębie przecinających się myśli”, „współoddziaływanie kontekstów”, „ślady pozostałe po przemieszczeniu pojęcia”, „prawda symboliczna, mityczna bądź metaforyczna”, „napięcie zachodzące między podmiotem a jego określeniem”. Zarzuca im, że można je rozumieć jedynie w sposób intuicyjny.

Pojęcie „metafora” sama Irena Bellert rozumie w ujęciu tradycyjnym, jako figurę retoryczną. W artykule *Interpretacja tekstów metaforycznych metodą Sherlocka Holmesa: twórcze użycie znaków językowych* (1984) za problem wyjściowy przyjmuje pytanie, co decyduje o tym, że teksty metaforyczne różnią się zarówno od tekstów konwencjonalnych, jak i od tekstów nonsensownych. Tekst metaforyczny definiuje jako „zdanie (lub całościowy tekst) nie dające się zinterpretować w sposób literalny (jako że ich interpretacja literalna byłaby bezsensowna bądź niezgodna z zamierzeniami autora), posiadające jednak jakąś interpretację, różną od tej, jaka wynikałaby z prostego zastosowania do jego elementów składowych i ich połączeń konwencjonalnych reguł semantycznych” (str. 287-288). Zauważmy, że mowa tu o „jakiejs interpretacji” a nie o „nowym znaczeniu”, które pojawi się u innych autorów.

Drugi rodzaj perspektywy krytycznej można odnaleźć w pracy Jolanty Rokoszowej (1997), co najlepiej widać, gdy opisuje „naiwną wiarę semiologów i poetów, że w naszym stosunku do świata ukrywa się stoicka zasada >>stare pro<< – występować zamiast – wspólna dla wszystkich użytkowników języka – podmiotów idealnych, że naszym boskim zadaniem i tragiczną nieumiejętnością jest próba dotarcia do tego świata zawsze poprzez jego obraz, jego symulację” (1997, str. 12-13). Rokoszowa dodaje, że akt odniesienia do rzeczywistości nie jest odbiciem tejże rzeczywistości, wiernym obrazem, czy choćby mediacją z nią. Mówi o akcie odniesienia jako o złożonym procesie mentalnym, który realizuje się przez porównywanie wzorców determinowanych kulturowo i personalnie. Dodaje, że pierwszym nurtem, który „burzy funkcjonujący od starożytności mit ikoniczności języka” jest dopiero poststrukturalizm.

Minimalizm semiotyków w latach 60., 70. i 90. XX wieku był tylko jedną spośród wielu refleksji nad metaforą. Równolegle prowadzono przecież prace literaturo- i kulturoznawcze (por. Grzędzińska, 1971, Mayenowa, 1980, Dobrzyńska, 1984). Powstały wnikliwe analizy języka potocznego, żargonu grup zawodowych, czy więziennej grypsery. Metaforą staje się też film, sztuka teatralna, zdjęcie, obraz, układ choreograficzny. We współczesnej antropologii kulturowej nawet wystrój ogródka działkowego może być tekstem poddanym analizie (Sulima, 2000). Zbigniew Kloch (2008) pisze, że tekst stanie się znaczący (ważny), jeśli będzie kulturowo utrwalany i komentowany. Metafora czasem jest tylko ozdobnikiem, ale czasem staje się formą, dzięki której możliwe jest powiedzenie czegoś nowego. W tym ujęciu, to, czy próba „wypowiedzenia niemożliwego” będzie udana, nie zależy już od przestrzegania reguł kodu, a od tego, czy grono użytkowników tego samego języka za taką ją uzna. Stopniowo ważny staje się kontekst, dialog, zakres podzielanej przez rozmówców wiedzy, ich intencje i możliwości komunikacyjne.

Teoria interakcyjna, hybrydy lingwistyczne

Omawiając zmiany w sposobie rozumienia metafory należy teraz krótko wspomnieć o dwóch autorach, którzy wywarli znaczny wpływ na kierunek współczesnych badań. Pierwszy z nich to Ivor Armstrong Richards, drugi to Max Black. Richardsa, ucznia de Saussure'a, uważa się za twórcę teorii interakcyjnej, choć rozpropagował ją Black. Współcześnie nazwisko Richardsa łączy się głównie z zaproponowanymi przez niego nazwami części składowych metafory: *tenor* (obecnie raczej używa się terminu temat) i *vehicle* (ground, nośnik).

Black (1971) szukał metafor na poziomie zdań. Twierdził, że rozumienie ich polega na przymierzaniu znaczeń konotowanych przez słowo (lub słowa) użyte nieodśłownie, do otoczenia tego słowa (słów), czyli do reszty zdania, złożonej z elementów w typowym dla nich znaczeniu. Części składowe metafory to *focus* i *frame*, nazywane też „dwoma różnymi przedmiotami”, z których jeden jest główny, a drugi pomocniczy. W często cytowanym przykładzie Blacka, „człowiek jest wilkiem”, „wilk” to słowo użyte niedosłownie (czyli przedmiot pomocniczy, focus – u nas nośnik), natomiast „człowiek jest” wpisuje się w język dosłowny, dlatego stanowi przedmiot główny (frame – u nas temat). Metafora „człowiek jest wilkiem” będzie zrozumiała pod warunkiem, że odbiorca i nadawca dysponują pewnym zestawem przekonań odnośnie wilków i że przekonania te stanowią, jak to ujął Black, „system banalnych skojarzeń” (str. 228). Będą to elementy wiedzy potocznej, stereotypy. Nie chodzi tu o przekonania zgodne ze stanem rzeczywistym. Istotą sprawy jest to, że skojarzenia muszą być powszechnie podzielane. Jeśli rozmówcy korzystają z możliwie zbliżonych zbiorów, łatwo się rozumieją. W zestawieniu metaforycznym pewne aspekty „systemu banalnych skojarzeń” zostaną podkreślone, inne zepchnięte na pozycję tła.

Omawiając teorię interakcyjną należy zwrócić uwagę na kilka punktów. Po pierwsze, jak już wspomniano wyżej, metafora składa się z przedmiotu pomocniczego i z przedmiotu głównego. Po drugie, przedmioty tworzą system. Po trzecie, implikacje skojarzeniowe łączone z przedmiotem pomocniczym (tu: z wilkiem) nakładane są na przedmiot główny (tu: na człowieka), po czwarte, implikacje te składają się z banałów o przedmiocie pomocniczym (o wilku). Po piąte, metafora uwypukla, selekcionuje i organizuje cechy przedmiotu głównego (czyli przykuwa uwagę odbiorcy, tu: do pewnych ludzkich cech), przez co przystosowuje do przedmiotu głównego wypowiedzi używane zwykle do mówienia o przedmiocie pomocniczym (to, co teraz wyjątkowo mówimy o człowieku, zazwyczaj mówimy o wilkach). Po szóste, zachodzi interakcja między znaczeniami przedmiotów głównego i pomocniczego, które w efekcie zmieniają się (człowiek wydaje się odbiorcy bardziej agresywny, a wilk łagodniejszy). Wreszcie – po siódme – tymi przesunięciami znaczeń nie rządzi jakaś wyraźna reguła.

Gordon Lyon (2000) uważa, że wczesne prace Blacka należy uznać za ściśle semiotyczne, ponieważ Black rozpatrywał wtedy znaczenia dosłowne i niedosłowne wyłącznie wewnątrz wybranych, pojedynczych zdań. Rzeczywiście, w późniejszych działach (np. 1993) Black szuka przeniesień między rozumieniem dosłownym a niedosłownym już nie między samymi słowami, a w intencjach nadawcy oraz w odbiorze słuchacza. Podkreśla też rolę kontekstu wypowiedzi. Być może ta zmiana jest wynikiem wpływu Johna Searle'a i jego prac nad ironią.

Zdaniem Gordona Lyona (2000), w metaforze chodzi nie tyle o umiejętność tworzenia podobieństwa, co o sprawianie, że dane podobieństwo zostanie zauważone. To, czy widzimy wspólne cechy przedmiotów, nie zależy – zdaniem tego autora – od języka (abstrakcyjnego systemu reguł), ale od doświadczenia z tymi przedmiotami. Z poglądem, że język ma znikomy wpływ na procesy kategoryzacji nie zgodziliby się jednak psycholingwiści (Kurcz, 2005; Bokus, Shugar, 2007; Rączaszek-Leonardii, 2011). To ciekawy wątek, biorąc pod uwagę, że mimo ogromnego wzrostu zainteresowania metaforą, niewiele badań dotyczy przetwarzania ich przez osoby, które dopiero zbierają pierwsze doświadczenia z danymi kategoriami obiektów i/lub nie osiągnęły pełni kompetencji w danym języku (np. dzieci, wielojęzyczni dorośli). Na łamach pisma *Metaphor & Symbol* toczy się dyskusja na temat poszczególnych typów metafor w różnych językach, jednak nadal brakuje przekrojowych badań, które byłyby poświęcone kolejnym etapom rozwoju metaforycznego operowania wiedzą z różnych domen. Brakuje odpowiedzi na podstawowe pytania. Aby to zilustrować: w tekście z 1993 roku John Searle zauważa, że między chłodnymi przedmiotami a ludźmi, którzy (jak się wydaje) nie przeżywają pewnych emocji lub nadmiernie kontrolują swoją ekspresję, nie ma wystarczających fizycznych podobieństw, aby uzasadnić łatwość i powszechność skojarzenia „zimny człowiek” jako „człowiek nie okazujący uczuć”. Searle pyta, pod jakim względem tacy ludzie przypominają zimne przedmioty. Jego komentarz: „*Well, there are some things that one can say in answer to this, but they all leave us feeling somewhat dissatisfied*” (Searle, 1993, str. 108) pozostaje aktualny.

Zaproponowana przez Richardsa i Blacka teoria interakcyjna nie zginęła bez śladu. Na przykład Roger White (1996), kolejny komentator prac Blacka pisze o hybrydach lingwistycznych, w których znaczenie metafory rozpięte jest nie między pojedynczymi słowami w zdaniu, ale w bardziej złożonej konstrukcji – w konfrontacji dwóch różnych zdań. Pierwsze z nich to rozumiany niedosłownie opis danej sytuacji, drugie to opis tej samej sytuacji przez pryzmat zachowanej dosłowności. Z kolei autorzy powołujący się na White'a, zwracają uwagę na coraz to szerszy kontekst, tak jakby metafora „rozpinająca się” w złożoną sieć znaczeń. Dla Roberta Cummins (1997), interpretacja metafory polega na generalizacji poznawczej w obrębie pewnej sieci cech. A w 2004 roku David Ritchie pisze, że status wyrażenia (dosłowny lub przenośny) wynika nie z

samej konstrukcji zdania, ale z jego odniesienia do podzielanej przez rozmówców wiedzy pragmatycznej, a więc także pozajęzykowej (*common ground*) (Ritchie, 2004a, 2004b; por. Horton, Keysar, 1996).

Kontekst

Modele wyjaśniające „rozpinanie się” znaczenia da się podzielić na kognitywistyczne i fenomenologiczne. Te pierwsze dotyczą raczej działania samego mechanizmu, drugie ogniskują się wokół efektów.

Kognitywistyczne ujęcia roli kontekstu są najczęściej komentarzami do modułowego modelu Fodora (1983), zgodnie z którym dostęp do wewnętrznego leksykonu otwiera się w odpowiedzi na konkretny bodziec językowy, co automatycznie aktywizuje znaczenia słów. Kontekst nie jest istotny. Oto kilka modeli pokrewnych:

1. Hipoteza stopniowalnej wydajności (*graded salience hypothesis*) zakłada istnienie dwóch oddzielnych mechanizmów, z których jeden reaguje na informację językową i kontekstową, drugi wyłącznie na językową, z tym że uwzględnia stopień familiarności bodźców. Częściej używane, prototypowe znaczenia są łatwiej dostępne (por. Giora, Fein, 1999).

2. Zgodnie hipotezą o bezpośrednim dostępie (*direct access view*), informacje czerpane z kontekstu wchodzi w interakcję z wewnętrznym leksykonem ukierunkowując i przyspieszając dostęp do znaczeń kompatybilnych z bodźcowym. Odpowiada za to jeden, zintegrowany mechanizm. Jeśli kontekst jest szczególnie bogaty, aktywizacja przebiega bardzo szybko, ponieważ jest nastawiona na konkretny cel. Znaczenia niespójne nie przekraczają progu pobudzenia (por. Vu, Kellas, Metcalf, Herman, 2000).

3. Z kolei w pracy *Salience and context effects: two are better than one*, Orna Peleg, Rachel Giora i Ofer Fein (2001) argumentują na rzecz modelu przeorganizowanego dostępu (*reordered access model*), w którym dwa oddzielne mechanizmy: językowy i kontekstualny, pracują równolegle. Mechanizm językowy działa na zasadzie modułu, natomiast kontekstowy wskazuje właściwą interpretację – ale tylko wskazuje. Znaczenia niepasujące także są aktywizowane, co wydłuża czas reakcji. I tym właśnie ten model różni się od opisanego wyżej modelu bezpośredniego dostępu (*direct access view*). Peleg, Giora i Fein (2001) sprawdzają, jak zmienia się czas przetwarzania metafory, w zależności od tego, czy towarzyszy jej kontekst ułatwiający rozumienie oraz od tego, na której pozycji w zdaniu pojawia się kluczowe słowo

(*target word's position*). Wyniki badań omawianych w cytowanej pracy wskazują, że jeśli kluczowe słowo pasuje do kontekstu, interpretacja zachodzi błyskawicznie, nawet gdy końcowe znaczenie jest dla odbiorcy zaskakujące.

Mniej „techniczną”, a bardziej fenomenologiczną perspektywę proponuje Paul Ricoeur (1980, 1984, 1989). Czytamy u niego, że „metafora jest kontekstową przemianą znaczenia” (1989, str. 252), określa ją też jako zamknięty w słowie rezultat wzajemnego oddziaływania kilku aktywowanych kontekstem pól semantycznych. Język, jakim posługuje się filozof, podlegałby pod bezlitosną krytykę Ireny Bellert, chociażby za uwagę o „zderzeniach niedopasowanych znaczeń” lub za „emisję cząsteczek sensu pozwalającą nadać sens zdaniu jako całości” (1989, str. 253 i 254). Zdaniem Ricoeura, kontekst wyklucza dosłowne rozumienie danego słowa, za to dostarcza wskazówek pozwalających znaleźć inne znaczenie. Słowa umieszczone w zdaniu tracą część potencjału semantycznego, z wieloznacznych stają się na chwilę jednoznaczne. Między dosłowną i metaforyczną interpretacją słów w danym zdaniu pojawia się dysonans i napięcie, którego wynikiem jest innowacja. Dochodzi do przemieszczenia semantycznego, przez co wyrażenie nabiera (nowego) sensu. Powstaje nowe znaczenie. Metafora służy do ujmowania w słowa tego, co niewyrażalne za pomocą utartych zwrotów. Dzięki swojej trafności oraz zwięzłej, wręcz kompaktowej formie, prowokuje do wglądu. Za każdym razem, kiedy wracamy do metafory twórczej, ujrzymy ją pod nieco innym kątem, czyli ponownie stworzymy jej znaczenie. To także wynika ze zmiennego kontekstu. Sens metafory jest niepowtarzalnym, ulotnym skutkiem nietrwałego układu, jest więc – aby posłużyć się językiem bliskim temu filozofowi – jednocześnie „znaczeniem” i „zdarzeniem”. Kontakt z nią przypomina raczej rozwiązywanie zagadki niż uznanie prostego podobieństwa dwóch obiektów.

W pracach Ricoeura widać elementy, na które zwrócił uwagę też Black (zresztą ci dwaj autorzy wzajemnie komentowali swoje teksty). Warto podkreślić przynajmniej jeden punkt wspólny ich koncepcji: ważny jest układ poszczególnych słów (znaków) w zdaniu, ich interakcja. Z drugiej strony, podejście Ricoeura wydaje się spójne z poglądem Umberto Eco, przedstawionym w „Pejzażu semiotycznym” (1972), gdzie filozof poświęca znaczną uwagę temu, jak kontekst wpływa na odczytywane znaczenia. Píše na przykład, że komunikat o funkcji estetycznej musi być zbudowany w sposób niejasny. Na tyle, żeby graniczył z szumem, z wypowiedzią zbyt chaotyczną, pozornie bezsensowną. Pozornie, bo zawiera też wskazówki umożliwiające zdekodowanie komunikatu. Ten brak oczywistości pobudza uwagę i zmusza do wysiłku. W miarę jak odbiorca przymierza kolejne interpretacje, rodzi się w nim napięcie. Skoro sens mu umyka, chce go gonić. Każde z potencjalnych znaczeń łączy się z odmiennym kontekstem. Konteksty konkurują ze sobą, co powoduje frustrację i narzuca pewną dynamikę zmian. W końcu odbiorca

odnajdzie „porządek o wiele doskonalszy niż ten, który cechuje komunikaty o elementach redundantnych” (1972, str. 94). Elementem wspólnym wydaje się być – nieco tajemnicze niestety – „znaczeniowe napięcie”.

Można tu zresztą odwołać się do prac wielu filozofów z tamtego okresu. Ich dzieła, choć precyzyjne pod względem teoretycznym, nie są jednak poparte empirycznie. Operacjonalizacja przedstawianych modeli wymagałaby znacznego nakładu pracy. Przykładowo, Eco używa wypracowanego przez Maxa Bense’a pojęcia „konrealność”, definiowanego jako „ogólna kontekstowa sytuacja nieprawdopodobieństwa, jaką utwór ujawnia w stosunku do kodów, na których jest oparty i do sytuacji równoprawdopodobieństwa, na którą te kody się nałożyły” (str. 100 i 101). Empiryczna weryfikacja niektórych modeli mogłaby być inspirująca.

Bardziej współczesnym ujęciom także nie brak rozmachu. Teresa Dobrzyńska (2008, 2013) określa metaforę jako „wehikuł konotacji” oraz jako „kapsułę doświadczeń zbiorowych i indywidualnych” (2008, str. 26). Ta kapsuła ma zawierać zarówno stereotypowe treści utrwalone w świadomości społecznej, jak i przekonania bardziej jednostkowe. Formuje się w dyskursie, pod wpływem kontekstu, wśród osób wnoszących swój wkład w rozmowę. Dzięki konstrukcji predykatywnej pozwala uchwycić unikalny sposób oglądu rzeczy lub zjawisk. Dlatego każda interpretacja metafory ma charakter intuicyjny, jest zaledwie próbą ujęcia sensu. Wynik pozostaje otwarty, zmieni się przy kolejnym nawiązaniu. To czyni metaforę hybrydą – ma formę językową, jednak sięga do doświadczeń, na które brakuje nazwy. Zarówno nadawca jak i odbiorca odwołują się do zasobów pamięciowych, emocjonalnych i motywacyjnych, a ma to mieć nieco inny wyraz, niż podczas przetwarzania konwencjonalnych komunikatów. „Jest to mechanizm i paradoks, bo przecież wyrażenie metaforyczne służy wyrażeniu niewyraźnego. Bariera niewyraźności może być przełamana dzięki ponadpojęciowemu charakterowi metafory.” (Dobrzyńska, 2008, str. 26).

Metafory nowatorskie i konwencjonalne

Ricoeur przekonywał też do prób kategoryzowania metafor na mniej i bardziej oryginalne (1984, 1989). On sam dzielił je na *martwe*, czyli powszechnie stosowane, konwencjonalne oraz *żywe* – te opisane wyżej, stworzone w wyniku impulsu, w wymianie komunikacyjnej, stanowiące rodzaj odkrycia semantycznego. Termin „metafory żywe” pochodzi prawdopodobnie od Henry’ego Watsona Fowlera (1965 za: Burszta, 2008). Każda metafora była kiedyś żywa, ale kiedy powszechniała i przestała zaskakiwać – „umierała”. O metaforach żywych Dorota Kubicka

(2005) mówi, że powstają nagle, pod wpływem emocji, są wynikiem globalnego przeorganizowania struktur umysłowych, ale sam proces jest niedostępny introspekcji. Wszelkie próby sparafrazowania, bądź wyjaśnienia przenośni pozbawia ją części znaczenia. Zdaniem Kubickiej, człowiek bardziej wyczuwa jej sens, niż dokładnie wie, co ona oznacza. Zgodziłby się z tym Julian Przyboś, kiedy pisał „zła to metafora, której sens da się wyrazić inaczej niż metaforą” (1967, str. 41). Wynika z tego, że znaczenia metafor żywych (twórczych, poetyckich), choć właśnie te są najciekawsze, nie znajdziemy w słownikach.

W słownikach znajdziemy za to metafory stanowiące zapis odkryć semantycznych uprzednich pokoleń (Ricoeur, 1989). Te są już obumarłe, spowszechniały. W miarę jak zapomina się o ich przenośnym znaczeniu, poszerzają polisemię słów. Ewa Rudnicka opisała przykłady tej przemiany w pracy *Znaczenie metaforyczne w polskiej tradycji słownikarskiej* (2004). Bipin Indurkha (1994) także posługuje się definicją, w której metafora to zarówno proces poznawczy, jak również szerszy proces kulturowy, odpowiadający za ewolucję języka. Jego prace wpisują się w inny krąg kulturowy (Indie), a także opierają na odmiennej metodologii, warto więc porównać oba źródła.

Black (1993) uznał podział metafor na żywe i martwe za niewystarczający, dodał więc nową kategorię: metafory uśpione. Prawdopodobnie miał na myśli coś na kształt insekta zatopionego w żywicy, o którym wszyscy zapomnieli, że kiedyś był ciekawy. Zdaniem White’a (1996) martwe metafory mogą ożyć w kontekście poetyckim.

Wprawdzie dla Paula Ricoeura, I.A. Richardsa, Maxa Blacka, Johna Searle’a czy Donalda Davidsona przedmiot zainteresowania stanowiły żywe, retorycznie intrygujące metafory i to wokół nich tworzono teorie, analizowano interakcje znaczeń starannie dobranych przykładów i spierano się o nie, ale uznanie pewnych metafor za „martwe” wcale nie oznacza ich degradacji. Kognitywiści (zachęceni pracami Lakoffa i Johnsona) właśnie w martwych widzą siłę języka przenośnego. Te mają wprawdzie mniejsze walory poetyckie, za to zyskują inne. Ponieważ przyjmowane są automatycznie, zwykle nie wzbudzają refleksji meta-językowych, choć odpowiadają za kategoryzację codziennych doświadczeń (Lakoff, Johnson, 1988). Przetwarzanie ich to proces, któremu raczej nie poświęcamy uwagi. Nie sprawiają większych problemów interpretacyjnych kompetentnym użytkownikom danego języka, osobom dorosłym. Jednak sposób, w jaki rozumiane są przez małe dzieci, często różni się od sposobu, w jaki rozumiane są przez starszych (Kurcz, 1967; Ciechanowicz, 1981; Kubicka, 1987; Gąsiorek, 1995).

Przetwarzanie metafor

Jak widać, pojęcie „metafora” jest bardzo obszerne – zawiera zarówno zwroty twórcze, tworzone pod wpływem chwili, jak i te w pełni skonwencjonalizowane. Można przypuszczać, że tak różne zwroty będą inaczej przetwarzane poznawczo. Kolejnym ważnym zagadnieniem staje się więc kwestia różnic w operowaniu metaforami żywymi i martwymi (Chiappe, Kennedy, Smykowski, 2003). Odmienne mechanizmy mogą odpowiadać za rozumienie metafor, porównań oraz komunikatów, które mają sens, zarówno kiedy przyjmujemy je w znaczeniu dosłownym i przenośnym. Co miałyby oznaczać te „odmienne mechanizmy”? Najczęściej stosowaną (bo mało kontrowersyjną) metodą pomiaru, która może wskazywać odmienności, jest mierzenie czasu reakcji. Bada się też, czy osoba badana lepiej zapamiętuje porównania, czy metafory oraz jakie podobieństwa domeny nośnika i domeny tematu bierze pod uwagę.

Jak wspomniano wyżej, semiotycy i filozofowie tworzyli modele teoretyczne, ale nie dysponowali narzędziami, które mogłyby pomóc zweryfikować niektóre założenia. Czerpiąc z tradycji retorycznej automatycznie przyjmowali jej podstawowe, choć nie rzucające się w oczy twierdzenie: każde zdanie da się analizować jako pewien sąd o rzeczywistości, który należy rozumieć dosłownie. Dopiero jeśli użyte przez nadawcę zestawienie słów wydaje się nie mieć sensu, odbiorca dopuszcza możliwość przyjęcia znaczeń niedosłownych. Wymaga to pewnego wysiłku. Przetwarzając metaforę, odbiorca wykonuje trójfazową operację: najpierw określa, jakie jest dosłowne znaczenie usłyszanych słów, następnie decyduje, czy w danym kontekście jest ono odpowiednie i dopiero jeśli nie znajdzie pasującego sensu, odrzuca znacznie dosłowne, a następnie szuka interpretacji przenośnej (Glucksberg, 2003). Logiczną konsekwencją przyjmowania tradycji retorycznej było więc założenie, że komunikaty przenośne są trudniejsze, niż dosłowne. Skoro aby rozumieć metaforę, konieczne jest przeprowadzenie większej liczby operacji, to uchwycenie jej znaczenia musi trwać dłużej. Ponadto, zrozumienie komunikatu przenośnego w danym kontekście wymaga wiedzy pragmatycznej. Dostęp do niej jest trudniejszy niż do wiedzy semantycznej, która ma wystarczać do zrozumienia znaczeń dosłownych (Gibbs, 2001).

Model trójfazowy obalono na drodze empirycznej (m.in. Gibbs, 1994; Glucksberg, 1998 za: Gibbs, 2001, Gineste, Indurkha, Scrat, 2000, Glucksberg, Newsome, Goldvarg, 2001) i chwilowo ten argument za przyjęciem modeli porównaniowych (tradycyjnych) stracił na znaczeniu. Ustalono między innymi, że język figuratywny nie jest przetwarzany wolniej, niż dosłowny – przynajmniej wtedy, kiedy osobami badanymi są dorośli. Badania nad czasem czytania i klasyfikowania wyrażen pokazują, że słuchacze i czytelnicy często rozumieją znaczenia niedosłowne (metafory, ironię, sarkazm, zwroty frazeologiczne itp.) bez potrzeby analizowania ich

w pierwszej kolejności jako komunikatów dosłownych i odrzucania tych interpretacji, jeśli nie pasują one do kontekstu (Gibbs, 2001). Falsyfikacja twierdzenia, że znaczenia niedosłowne są wtórne, było ważnym punktem zwrotnym.

W dyskusji na temat przetwarzania metafor nadal jednak utrzymują się dwa nurty (nazwane tu, w pewnym uproszczeniu, „porównaniowymi” i „kognitywistycznymi”). Ich zwolennicy dostarczają wciąż nowych odpowiedzi na kolejne kluczowe pytania. Język przenośny nie musi być przetwarzany wolniej, niż dosłowny. Ale, po pierwsze, do jakiego stopnia podział na „dosłowne” i „przenośne” ma sens? Po drugie, czy można traktować „język przenośny” jakby był spójnym tworem? Dzięki fMRI odkryto, że w przetwarzaniu metafory wymiar nowatorstwo-konwencjonalność jest ważniejszy niż dosłowność-niedosłowność ponieważ w większym stopniu odpowiada za wzorce pobudzeń nerwowych (Mashal, Faust, Hendler, Jung-Beeman, 2007).

Kolejna, obszerna grupa badań wiązała się z wątpliwościami co do tego, czy przenośnia przetwarzana jest w taki sam sposób, jak porównanie. Pojawiły się pytania o różnice w operowaniu wyrażeniami mającymi formę metafor (X to Y) i porównań (X jest jak Y). W artykule *Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych* (1993) Maciej Haman pisze, że choć analogie i metafory w pracach z zakresu literaturoznawstwa traktowane są jako odrębne klasy, to w psychologii procesów poznawczych przyjmuje się, że jedyną różnicą między nimi jest liczba zachowanych relacji. „W analogii z reprezentacji podstawy do dziedziny docelowej przeniesiony zostaje zwykle cały system relacji, podczas gdy w metaforze przenoszona jest zwykle jedna, nie zawsze centralna relacja lub pojedynczy atrybut” (Haman, 1993, str. 191). Z kolei R.A. Aisenman (1999) – przeciwnie. Twierdził, że ludzie wolą porównania, kiedy chcą mówić o jednej wspólnej cesze między obiektami, natomiast kiedy mówią o relacjach, wolą metafory. Niestety, użyta przez niego metodologia budzi zastrzeżenia. W pierwszym relacjonowanym badaniu wzięło udział 23 studentów, w drugim 20. Przedstawiono im proste, nieobciążające pytania ankietowe. W pierwszym badaniu uczestnicy mieli wybrać, która forma bardziej im się podoba: „słońce jest jak pomarańcza” czy „słońce jest pomarańczą”? oraz podać cechę, ze względu na którą obiekty te są podobne. W drugim, pytania były te same, ale podano ich cechę wspólną „słońce jest jak pomarańcza... okrągłe, pomarańczowe”. Osoby badane miały powiedzieć, która forma jest bardziej trafna. Aisenman omawia jeden z wyników, w którym wybierano metaforę, ale satysfakcjonują go tak nieznaczne różnice (54%), że można mieć wątpliwości. Przemawiałoby to na korzyść stanowiska Hamana, ale posypały się kolejne badania, które powstrzymują przed jednoznacznym opowiedzeniem się po którejś ze stron.

Przykładowo, w artykule *Structure mapping and the simile-metaphor preference* (1999) oraz w badaniach Dan L. Chiappe, John M. Kennedy (2001), osoby badane proszono o wskazanie preferowanej formy, dając do wyboru metafory i porównania, m.in. „plotki to chwasty” i „plotki są jak chwasty”. Wyniki wskazały, że wybierano formę metaforyczną, jeśli temat i nośnik były do siebie podobne, co okazało się ważniejsze, niż wcześniejsza znajomość danego wyrażenia (*familiarity*).

W tekście *Beyond Literal Similarity*, Andrew Ortony (1979) zarzuca wszystkim teoriom podkreślającym nadrzędną rolę podobieństwa, że ocenia się tam tylko podobieństwo rozumiane dosłownie. Poziom metaforyczności próbuje się mierzyć stopniem bliskości cech obiektów, co grozi odejściem od realizmu psychologicznego, ponieważ w przenośni dobieranie cech ogranicza nierównowaga wyrazistości tychże cech (*salience imbalance*). Wyłącznie te właściwości, które są wspólne dla obu obiektów, a jednocześnie znacząco bardziej wyraziste dla nośnika niż dla tematu, przełożą się na znaczenie metafory. Ortony ilustruje to przykładem „rosa to welon”, w którym cechą wspólną obu obiektów jest „zakrywanie innych powierzchni”. Tu „zakrywanie” staje się właściwością bardziej wyrazistą niż inne wspólne cechy np. „nie wydawanie dźwięków”. Nierównowaga wyrazistości ma wyjaśniać, na czym polega wartość informacyjna metafory – nośnik podkreśla tę cechę tematu, która w innych warunkach mogłaby być zignorowana, ponieważ nie przykuwa uwagi. To ma być, zdaniem Ortony, zasadnicza różnica między metaforami a dosłownymi porównaniami i do tego odnosili się inni autorzy (Ortony, Vondruska, Foss, Jones, 1985; Gentner, Clement, 1988; Tourangeau, Rips, 1991; Medin, Goldstone, Gentner, 1993; Jones, Estes, 2005; Katz, 2006; Taira, Kusumi, 2012).

Rozpoczęto poszukiwania zasady kierującej wyborem cech obiektu wyrazistego oraz cech obiektu mniej wyrazistego. Po pierwsze: co dzieje się z istotnymi, choć odsuniętymi na plan dalszy cechami obiektu mniej wyrazistego, kiedy obiekt ten wchodzi w skład połączonej reprezentacji? Ulegają „zamrożeniu” (*inhibition*) (Glucksberg, Newsome, Goldvarg, 2001). Odbiorca chwilowo nie bierze ich pod uwagę. Można to skojarzyć z „partykularyzującą tendencją” wykazaną przez Pelca. Po drugie: ile cech nośnika przenoszonych jest na cechy tematu? Po trzecie: co decyduje o tym, które to cechy? Próby odpowiedzi na te pytania ujęto w pracach nad rzutowaniem (*mapping*). Metafora ma stanowić rzutowanie wiedzy o obiektach jednego rodzaju na sposób postrzegania i rozumienia obiektów innego rodzaju, czyli pewien zakres znaczenia z wyjściowej, bazowej domeny kognitywnej przechodzi (czy na stałe?) do określonej domeny kognitywnej (Kiklewicz, 2006). W literaturze przedmiotu rywalizują dwa podejścia do metaforycznego mapowania (McGlone, 1996). W tym wypadku najszerszej rozpoznawany model wywodzi się z tradycji porównaniowej i dotyczy tego, że im więcej da się dostrzec podobieństw

między nośnikiem a tematem, tym większe prawdopodobieństwo, że nowe wyrażenie zostanie ocenione jako trafne, a jego interpretacje jako uzasadnione (*model of figurative comparison statements*, Gentner, 1983). Odpowiedź na pytanie, czy przeniesienie ma charakter stały, mogłaby pociągnąć za sobą zasadnicze konsekwencje, bo niechybnie pojawi się wtedy kolejne pytanie: czy może dojść do strukturalnego zrównania domeny nośnika i tematu? Czy metafora „życie to ogród” stworzy lub ułatwi więcej połączeń między domenami albo zmieni ich strukturę, czyli na przykład prowadzi do „niepokój to chwasty”?

W latach 90. XX. wieku powstawały prace na temat możliwości zrównywania struktur reprezentacji pojęć (*alignment*) z różnych domen podczas szacowania stopnia podobieństwa nośnika i tematu (Markman, Gentner, 1990). Pojawiły się modele dopasowywania cech, które szybko podlegały krytyce, ponieważ zrównywano w nich znaczenia metaforyczne z zestawami zwykłych właściwości. Już w 1989 roku Ricoeur przestrzegał, że znaczenie metafory jest czymś więcej, niż sumą znaczeń składowych. Poza tym, nie każda wspólna właściwość stanie się częścią interpretacji (Connor, Kogan, 1980). Ricoeur (1989) twierdził, że uchwycenie metaforycznego podobieństwa wymaga zestawienia tego, co było od siebie możliwie dalekie. Przenośnia musi łączyć elementy różne – przynależne do innych porządków, kategorii, fragmentów rzeczywistości, domen. Skoro człony były tak odległe, konstrukcja złamie jakieś mocno utrwalone normy lub zasady. Zastąpienie różnicy bliskością zachodzi dynamicznie.

Pod nieco innym kątem odnosi się do metafor twórczych Patti Nogales (1999), kiedy opisując ich działanie używa terminu „rekonceptualizacja”, który ma służyć podkreśleniu, że metafora wymaga rekonstrukcji pojęć stojących za użytymi słowami. Aby ją zrozumieć, należy umieć zmienić nastawienie do standardowych uzusów słów. Nośnik odsyła odbiorcę do innej kategorii pojęciowej, innej domeny wiedzy, niż mógłby się tego spodziewać. Stąd drugie wiodące pytanie w dyskusji nad przetwarzaniem metafory: czy rzutowanie jest bardziej podobne do dosłownych porównań, czy do dosłownych kategoryzacji?

Podobieństwo

Maciej Haman (2002), odnosi się do definicji Rebera (2000, za: Haman 2002), zgodnie z którą podobieństwo to liczba wspólnych cech. Zarzuca jej, że aby ustalić tak rozumiane podobieństwo, trzeba wyodrębnić porównywane obiekty (kategorie) oraz wybrać cechy, które mają być brane pod uwagę. Cech jest mnóstwo. Nie wszystkie mają równą wagę w danym kontekście i przy danym punkcie odniesienia. „Tworzy się błędne koło – przynależność do kategorii jest funkcją podobieństwa, ale ustalenie podobieństwa nie jest możliwe bez odniesienia

do kategorii i kontekstu” (Haman, 2002, str. 15). Haman omawia cztery możliwe rozwiązania teoretyczne tego problemu. Na przykład w modelu kontrastu Tversky’ego, cechy porównywanych obiektów dzielone są na trzy grupy, w jednej odgradzane są cechy wspólne, w drugiej cechy obiektów odniesienia (prototypu w przypadku kategoryzacji), w trzeciej cechy odróżniające porównywany obiekt od obiektu odniesienia. Każda z tych trzech grup jest inaczej ważona, np. w przypadku cech wspólnych najbardziej istotna może typowość, a w przypadku cech specyficznych dla obiektu porównywanego – wyrazistość. W drugim modelu (Hampton, 1995, 1998, za: Haman, 2002) zwraca się uwagę na korelację wiązek cech.

Kategoria to „umysłowe grupowanie rozróżnialnych elementów tak, że traktowane one będą jako podobne (...), czyli wywoływać one będą taką samą (podobną?) reakcję. (...) Kategoria to grupa reprezentowanych umysłowo jednostek, przy czym jednostkami tymi mogą być zarówno obiekty rzeczywiste, jak i zdarzenia, cechy, relacje, czy wreszcie stany wewnętrzne umysłu (emocje, stany poznawcze, reprezentacje – mówimy wtedy o >>metareprezentacji<<” (Haman, 2002, str. 14). Teorie kategoryzacji oparte na podobieństwie (Rosh, 1978/2007) dopuszczają brak ostrych granic kategorii, choć kosztem niestabilności wobec zmienności kontekstów. Od lat 80. XX w. dominuje model kategorii i pojęć jako systemu integrowanego przez wewnętrzne założenia o ontologicznej strukturze rzeczywistości (Keil, 1986), co spowodowało gwałtowny przyrost badań nad naiwnymi teoriami. Jak te zdolności mogą przekładać się na rozumienie metafor?

Zgodnie z najbardziej popularną z teorii kategoryzacyjnych, czyli teorią inkluzji do klas (*class inclusion theory*) Samuela Glucksberga, nie można zamienić tematu i nośnika metafory, tak aby stworzyć nową metaforę, która czerpałaby z tej samej bazy interpretacyjnej (*interpretive ground*). Przykładowo, „rosa jest welonem” znaczy co innego niż „welon jest rosą” (Glucksberg, Keysar, 1990; Lakoff, Johnson, 1999; Tourangeau, Sternberg, 1981). Aby to pokazać w serii badań, zastosowano procedurę, w której proszono badanych o interpretowanie podanych im bodźców (Glucksberg, McGlone, Manfredi, 1997).

John D. Campbell i Albert N. Katz (2006) zreplikowali badania Glucksberga, McGlone i Manfredi z 1997 roku, dodając nowy warunek: osadzenie w kontekście. Doszli do odmiennych wniosków: 72% odpowiedzi wskazywało, że odwróconą metaforę da się zinterpretować zgodnie z jej układem kanonicznym. Badania są jednak mało wiarygodne, ponieważ wzięło w nich udział zaledwie kilkunastu studentów, a poziom rozumienia mierzono prosząc uczestnika nie o interpretację, ale o to, aby ocenił na skali dziesięciopunktowej, czy dana metafora jest zrozumiała. Można mieć wątpliwości, czy takie badania mają wartość inną, niż pilotażową. Nawet powierzchowne doświadczenie wskazuje, że jeśli student podejrzewa, że badanie ma związek z pomiarem poziomu myślenia twórczego, będzie narażony na pokusę oceny wszystkich bodźców,

jako całkowicie dla siebie zrozumiałych. To tak, jakby pytać „czy rozumiesz?” i na tym poprzestać, zamiast spytać „w jaki sposób to rozumiesz, z czym ci się to kojarzy?”. Badanie pewnych aspektów myślenia metaforycznego wymaga zastosowania żmudnych analiz jakościowych.

Każdy wynik prowokuje do stawiania kolejnych pytań. Osoby badane przez zespół Chiappe, Kennedy i Chiappe chętniej korzystały z odkrywczych, trafnych (*apt*) metafor niż z odkrywczych, za to prostszych, porównań (Chiappe, Kennedy, Chiappe, 2003). Ten nurt badań sugeruje, że posługiwanie się nowatorskimi metaforami pełni znacznie głębsze funkcje, niż tylko ozdobienie tekstu lub katechreza (znalezienie brakującej nazwy dla obiektu, który jeszcze jej się nie doczekał). Jakie to funkcje, czy tylko komunikacyjne? I jak jeszcze można kategoryzować metafory? Zależnie od tematu, czyli tego, o jakiej dziedzinie życia chcą mówić ich twórcy? Od tego, do jakiej modalności zmysłowej odwołują? Z jakiej domeny zaczerpnięto nośniki? Wielu badaczy podchodzi do tego zagadnienia dość swobodnie, proponując wciąż nowe zasady podziału. Co jakiś czas któryś z autorów podejmuje się syntez, ale zadanie nie jest łatwe. Wielu zapowiada odważne rozwiązania, ale nie dochodzi do ostatecznych odpowiedzi. Przykładowo, Thomas i Mareschal w tekście *Metaphor as categorization: a connectionist implementation* (2001) próbowali połączyć teorię interakcyjną Blacka z inkluzją klas Glucksberga. Użyli programu komputerowego, który miał ilustrować nakładanie fragmentów reprezentacji B na reprezentację A podczas przetwarzania metafor typu „A jest B”. Wyniki tej pracy sprowadzają się do wniosku, że sztywny podział języka na „dosłowny” i „metaforyczny” jest błędem.

Alternatywną wobec modelu trójfazowego w teoriach porównaniowych (odbiorca sprawdza, czy słowa przyjmowane dosłownie mają sens – faza 1, stwierdza, że nie mają – faza 2, odrzuca znaczenia dosłowne zastępując je niedosłownymi – faza 3, i tak dociera do znaczenia metafory), była teza o bezpośrednim dostępie. Zgodnie z tezą o bezpośrednim dostępie, ludzie potrafią rozumieć zamierzone znaczenia wielu niedosłownych wyrażen bez konieczności pokonywania trzech faz, jeśli tylko natrafiają na to wyrażenie w realistycznym kontekście społecznym (Gibbs, 1994). Nie znaczy to, że odbiorcy nigdy tego nie robią, lub że przetwarzanie języka przenośnego zawsze przebiega szybko – weźmy pod uwagę np. niektóre metafory poetyckie. Wystarczy przyjąć, że przetworzenie języka przenośnego niekoniecznie zajmie więcej czasu. Te zastrzeżenia uznano najwyraźniej za wystarczający kompromis (Gibbs, 2001), bo wszystkie nowe modele są hybrydami modelu trójfazowego i modelu bezpośredniego dostępu, a skupiają się już na analizie dynamiki przetwarzania komunikatu.

W artykule pod znamienym tytułem *On the relation between metaphor and simile: when comparison fails*, Sam Glucksberg i Catrinel Haught (2006) wracają do argumentu, że jeśli

przenośni nie zawsze da się sparafrazować bez utraty znaczenia, to wszelkie teorie porównaniowe należy odrzucić. Forma porównaniowa (X jest jak Y) oraz kategorialna (X to Y) mają inne odniesienia. W metaforze rozumianej jako skrócone porównanie, nośnik odnosi się do pojęcia w rozumieniu dosłownym. Glucksberg posługuje się tu swoim ulubionym przykładem: „mój prawnik jest jak rekin”, gdzie „rekin” odnosi się do ryby. Natomiast w formie kategorialnej „mój prawnik to rekin”, „rekin” odnosi się do abstrakcyjnej (metaforycznej) kategorii drapieżników. Różnica w odniesieniu sprawia, że metafora różni się od pokrewnego jej porównania zarówno swoim znaczeniem, jak i możliwościami interpretacji, przez co nie może zawsze być rozumiana w terminach odpowiadającego jej porównania. Z tego względu, teorie porównaniowe opierają się na błędnym założeniu.

Skoro metafory tworzą relacje taksonomiczne między pojęciami odległymi semantycznie, to może należy je rozumieć jako sądy o przynależności do kategorii (*figurative categorization statements, categorization assertions*), natomiast porównania jako sądy o podobieństwie (*assertion of similitude*) (Honeck, Kibler, Firment, 1987; Kennedy, 1990; Glucksberg, Keysar 1990, Johnson, 1996; Glucksberg, McGlone, Manfredi, 1997; Glucksberg, Haught 2006). W jaki sposób te dwie formy się różnią? Być może przenoszą inne rodzaje cech. Samuel Glucksberg i B Keysar (1990) przeprowadzili badanie, w którym połowa badanych parafrazowała metafory, połowa porównania. Przykładowo: „niektóre pomysły są jak brylanty”. „niektóre pomysły to brylanty”. Typowe parafrazy porównań brzmiały: „niektóre pomysły są rzadkie i pożądane”, „niektóre pomysły są tak ciekawe, jakby świeciły i błyszczały”, „niektóre są bardzo cenne”. Wszystkie te cechy (bycie cennym, błyszczenie) są cechami brylantów rozumianych dosłownie. Predykat porównania odnosi się wprost do desygnatu, a więc do podstawowego poziomu kategorii „klejnoty”. Z kolei metafory wskazują na cechy należące do nadrzędnej kategorii „cennych obiektów”. Proces metaforyzacyjny to ukazywanie wyłaniających się cech (*evoking emergent properties*). Typowe parafrazy metafor brzmiały „niektóre pomysły są genialne i wnikliwe”, „niektóre pomysły są fantastyczne, twórcze”. Rozumiane dosłownie „brylanty” nie mogą być wnikliwe. Tym właśnie metafory różnią się od porównań (Hasson, Estes and Glucksberg, 2001, za: Glucksberg: 2008). Struktury domeny tematu i domeny nośnika nie są zrównywane. Domena nośnika używana jest po to, aby uzyskać dostęp do abstrakcyjnej kategorii, w której zmieszczą się i nośnik (prototypowy egzemplarz danej kategorii) i temat (nietypowy egzemplarz). Metafory różnią się od dosłownych kategoryzacji tym, że mają podwójne odniesienie (*dual reference*) nośnik odwołuje się jednocześnie do pojęcia dosłownego i do kategorii nadrzędnej. Kategorie nadrzędne zyskują nazwy wyłącznie dzięki przeniesieniom semantycznym w metaforze (Glucksberg, Keysar, 1990).

Glucksberg i Keysar (1990) sądzili, że model inkluzji do klas pozwoli uniknąć słabych punktów teorii porównaniowych, ponieważ nie próbuje się w nim zrównywać struktur nośnika i tematu, nie ma też kłopotu z nieodwracalnością. Typowe cechy kategorii nadrzędnej czasowo przechodzą na temat. Zarzucono im jednak, że nośnik może odwoływać nie do jednej kategorii, a do kilku. Dlatego siedem lat po publikacji *Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity*, model poprawiono. Samuel Glucksberg wraz z współpracownikami (Glucksberg, Manfredi, McGlone, 1997; Glucksberg, McGlone, Manfredi 1997; Glucksberg 2008) zgłosili do rozpatrzenia model interakcyjnej atrybucji cech (*interactive property attribution model*). W tej wersji, nośnik sugeruje kategorię, ale to temat wskazuje wymiary, które mogą być w nim naświetlone. Przypomina to wyznaczenie pewnego zakresu zastosowalności (*dimensions of applicability*). Przykładowo, metaforyczne użycie słowa „śnieżynka” w tekście o człowieku może oznaczać niepowtarzalność ludzkiego charakteru, a np. w wierszu o przemijaniu będzie skojarzone z ulotnością. Jest to spójne z wynikami słynnego eksperymentu Swinney’a (1979, za: Maruszewski, 2001) z torowaniem semantycznym słowa „pluskwa”, który pokazał, że ludzie aktywizują kilka znaczeń pojęcia wieloznacznego. W dyskusji o metaforze uwaga o „śnieżynce” wywołała kolejne dyskusje. Z uwagi na obszerność pracy nie da się ich tu przytoczyć, można jedynie podać przykład zarzutów. Brian Bowdle i Dedre Gentner (2005) wątpią w ekonomiczność modelu. Ich zdaniem, odbiorca komunikatu słysząc o „śnieżynce” musiałby zaktywizować i podtrzymywać dostęp do znacznej ilości kategorii, jednocześnie sprawdzając zakres zastosowalności. Potem konieczne byłoby włożenie pewnego wysiłku w stłumienie nieadekwatnych pobudzeń.

W odpowiedzi na teorię inkluzji do klas, Brian Bowdle i Dedre Gentner (2005) przedstawiają hipotezę, którą nazwali „karierą metafory”. Mówi ona, że póki dana metafora jest dla odbiorcy nowa, póty będzie przetwarzana jako porównanie. Niezależnie od tego, czy przedstawiono ją w formie „X to Y”, czy „X jest jak Y”. Nowe metafory, na przykład „nauka to lodowiec” odwołują do powierzchownych, dosłownych znaczeń nośnika („wielka, rozprzestrzeniająca się masa lodu”) ale brak w nich relacyjności metaforycznej („jest podobna do tego, co rozwija się wolno, lecz stabilnie”). Ludzie rozumieją nowe metafory jak porównania, w których domena tematu (*target domain*) jest strukturalnie zrównana z domeną nośnika (*literal base concept*). Dopiero kiedy spowszechnieje i będzie się pojawiać w różnych kontekstach, zmieni się w sąd o kategorii. To, czy metafory przetwarzane są pośrednio (jak w modelu trójfazowym) czy bezpośrednio oraz to, czy zmiany zajdą w jednym pojęciu czy w całej domenie, zależy od poziomu ich konwencjonalizacji. W serii przeprowadzonych przez ten zespół badań, zarówno nowatorskie porównania, jak i żywe metafory oceniano jako metaforyczne (w równym stopniu).

Konwencjonalne porównania uważano za bardziej metaforyczne, niż konwencjonalne przenośnie. Metafora skłania do szukania kategorii nadrzędnej, a w przypadku niektórych prawdziwie twórczych wyrażen, taka kategoria jeszcze nie powstała, nie ma się do czego odnieść. Choć warto tu przypomnieć, że jeśli nadrzędna kategoria nie jest w pełni ukształtowana, ludzie spróbują ją tworzyć (Barsalou, 1983, 1987). Ponadto, ludzie mają skłonność do szukania sensu w zdaniach, które (zgodnie z zamierzeniem autora) miały sensu nie mieć – powstały w wyniku losowania zestawów słów. Na przykład w odpowiedzi na „ona jest ośmiornicą!” osoby badane tworzyły złożone, ale rzadko kiedy spójne między sobą interpretacje (Fraser, 1993). Być może jest to reakcja na złamanie Zasady Kooperacji Grice’a (Kurcz, 2000, Dobrzyńska, 2013), zgodnie z którą odbiorcy zakładają, że rozmówca chce stworzyć wypowiedź sensowną i w jakiś sposób jest ona sensowna, choć nie widać tego na pierwszy rzut oka.

Model „kariera metafory” miał stanowić kompromis między teoriami porównaniowymi i kategoryzacyjnymi, tłumaczyć powstawanie polisemii oraz odmienne przetwarzanie metafor zależnie od poziomu ich konwencjonalności. Autorzy nie musieli długo czekać na ripostę. Samuel Glucksberg i Catrinel Haught (2006), przeprowadzili badanie, na potrzeby którego skonstruowano nowe metafory, do konwencjonalnych dodając przymiotniki nawiązujące do nośnika, do tematu lub i do nośnika, i do tematu jednocześnie (np. „mój prawnik to dobrze opłacany rekin”, „mój prawnik jest jak stary rekin”). Uczestników proszono o oceny trafności tych konstrukcji (na skali 1-10), co miało pokazać średnią preferencji formy „X jest jak Y” lub „X jest Y”. Wyniki wskazują, że nowatorstwo metafory nie przesądza o wyborze formy. Autorzy dochodzą do wniosku (2006), że nie da się utrzymać dotychczasowych modeli. *Kariera metafory* była obiecująca, ale nie sprawdziła się z dwóch względów. Po pierwsze, trafne, nowatorskie metafory równie dobrze mogą być porównaniami co kategoriami. Po drugie, porównania mogą mieć inne interpretacje, a *kariera metafory* nie przewiduje, co stanie się ze znaczeniem w drodze do konwencjonalizacji. Po kolejnej rewizji Glucksberg i Haught (2006), tworzą hipotezę jakości metafory (*quality-of-metaphor hypothesis*), zgodnie z którą szczególnie trafne metafory przetwarzane są jak sądy o kategoriach, natomiast te nietrafne jako porównania – nawet, jeśli są bardzo skonwencjonalizowane. Na przykład wypowiedź „ludzie jak sardynki” oznacza tylko to, że grupa ludzi była stłoczona. Takie cechy ryb jak „bycie jadalnym”, „posiadanie ogona” nie będą brane pod uwagę. Nie można więc powiedzieć, że porównanie ludzi do sardynek włącza temat do jakiejś kategorii nadrzędnej.

Jak widać, rozróżnienie między metaforą a porównaniem próbowano wyjaśnić na wiele sposobów. Propozycji i stanowisk w tej sprawie było jednak znacznie więcej, niż wynikałoby z powyższego opisu. Przykładowo, Akira Utsumi (2007) proponuje nowy wymiar – zróżnicowanie

interpretacyjne (*interpretive diversity*), czyli bogactwo semantyczne par temat-nośnik. Zwraca uwagę na liczbę cech uwzględnianych w interpretacji oraz od możliwość ujednolicenia wyróżniających się właściwości (*uniformity of salience distribution*). Pary bardziej zróżnicowane to metafory. Z kolei Kennedy i Chiappe (1999) zwracają uwagę, że metafory są silniejsze niż porównania tylko w wypowiedziach, które mają na celu korektę niedopowiedzenia, np. „Jan nie jest silny jak skała, on jest skałą!”. Najmniej entuzjastyczne przyjęcie zyskał pomysł Donalda Davidsona (1984), który stwierdził, że przenośni nie da się sparafrazować, ponieważ jest ona raczej obrazem, niż porównaniem, a jej działanie jest podobne do tego, jakie może mieć uderzenie w głowę, dowcip lub sen. Sprawia, że coś zauważamy, nic ponadto. Choć w tekście *What metaphors mean* (1984) pisze, że rozumienie metafory jest w takim samym stopniu wysiłkiem twórczym, jak jej tworzenie, oraz że w jednym i drugim równie mało zależy od reguł, to jednocześnie w jego ujęciu przenośnie znaczą wyłącznie to, co słowa w ich najbardziej dosłownej interpretacji. Pogląd Davidsona krytykował między innymi Richard Martin, który pisze „wydaje się, iż jak dotąd nie próbowano badać zdań metaforycznych jako po prostu szczególnych form zwykłego mówienia, mających strukturę logiczną własnego typu (...) Jest nie do pomyślenia, by zdania metaforyczne nie miały wyraźnych form logicznych, skoro zdania innych rodzajów takie formy mają. Zdań metaforycznych nie powinno się pod żadnym względem traktować jako wyjątki, lecz jedynie jako jeszcze jeden typ zdań, które wymagają scharakteryzowania” (1991, str. 49). Po tak buńczucznym wstępie warto dotrzeć do podsumowania „zbadaliśmy tu jedynie kilka typowych metafor. Nie osiągniemy tu większego postępu, jeśli nie przeprowadzimy możliwie kompletnej klasyfikacji wszelkich typów metafor, które możemy znaleźć lub utworzyć, przyporządkowując każdemu typowi formy logiczne. Dopiero wówczas można mieć uzasadnioną pewność, że użyte powyżej środki są odpowiednie do podjętego zadania. Przed nami więc duża praca, do której powyższe są jedynie wstępem. I nawet gdyby owe wstępne rozważania okazały się tu i ówdzie wadliwe, to mają one przynajmniej tę minimalną zaletę, iż, mam nadzieję, ukazują nowy przedmiot do ścisłych badań. Temat metafory nie jest czarną owcą, na zawsze odgradzoną od szczegółowych badań logicznojęzykowych.” (1991, str. 62).

Próby podjęto. Zwykle wyglądają tak, jak w podanym niżej przykładzie. Aleksander Kilkewicz (2006) opisuje mechanizm aktualizacji prototypów semantycznych w procesie interpretacji wyrażen metaforycznych. Wyrażenie metaforyczne zawiera – jak przekonuje autor – dwa pojęcia oraz cechę pośrednią (predykat metaforyczny wyższego rzędu), który w strukturze językowej wyrażenia nie zostaje aktualizowany. Ilustruje propozycję jedynie teoretycznie, na przykładzie fragmentu wiersza *Pocałunki* Haliny Poświatowskiej

*Nie widziałam cię już od miesiąca
I nic. Jestem może bledsza,
Trochę śpiąca, trochę bardziej milcząca,
Lecz widać można żyć bez powietrza!*

W przytoczonym przez niego przykładzie predykat metaforyczny to zaimek „coś”.

Zawsze, kiedy mówię o X, myślę coś o Y.

Mówię: Można żyć bez powietrza

Mówiąc o powietrzu myślę o miłości

Myślę o miłości to, co zawsze/zwykle myślę o powietrzu

Zawsze/zwykle myślę o powietrzu, że powietrze jest niezbędne do życia.

Myślę (teraz) o miłości, że miłość jest niezbędna do życia.

Aleksander Kiklewicz (2006) dodaje, że metafora odpowiada myśleniu abdukcyjnemu, które bazuje na sylogizmach analogowych G. Batesona, (1988, za: Kiklewicz). Sylogizm kategoriowy można przypomnieć słynnym przykładem: skoro „ludzie są śmiertelni” i „Sokrates jest człowiekiem” to „Sokrates jest śmiertelny”. Natomiast sylogizm abdukcyjny ma inną strukturę: „trawa umiera” – „ludzie umierają” – „ludzie to trawa”. Proces metaforyczny ma więc być operacją na zbiorach.

Domeny

Jak wspomniano wyżej, zamiana formy metafory na zbliżone do niej porównanie pociągnie za sobą zubożenie treści, ale jak piszą Sam Glucksberg i Catrinel Haught (2006) zmiana „mój prawnik to rekin” na „mój prawnik jest jak rekin” zachowuje część sensu, natomiast „rudzik jest ptakiem” i „rudzik jest jak ptak” nie ma już żadnego. Wynika z tego, że temat i nośnik muszą należeć do różnych domen. Mimo wielu rozbieżności, autorzy są raczej zgodni co do tego, że wartością metafory jest mniej lub bardziej trwale łącznie odległych reprezentacji. Dobieranie elementów z odległych domen ma odróżniać przenośnię od dosłownych porównań („podbijak jest jak młotek”) i dosłownych kategoryzacji („podbijak to narzędzie”). Tak jak w dosłownych porównaniach i dosłownych kategoriach, w metaforze pewne cechy domeny nośnika nakładane są na temat (*target*). Odkładając na razie rozbieżności poglądów na temat tego, jak przebiega to

nakładanie lub łączenie (czy to mapowanie, czy zrównywanie struktury itp.), wielu zwolenników podejścia kognitywistycznego przyznaje, że mimo semantycznej odległości między nośnikiem a tematem (a może dzięki niej), przenośnie są bardziej skutecznym prowokatorem zmiany pojęciowej niż ich dosłowne odpowiedniki. Panuje zgodność co do tego, że metafora to rzutowanie między domenami, ale nie ma zgodności, jak dochodzi do rzutowania.

Raymond Gibbs i Jennifer O'Brien (1990) sprawdzali, czy dana domena źródłowa rzeczywiście odgrywa ważną rolę w rozumieniu wyrażeń metaforycznych. Prosili badanych o opisanie wyobrażenia towarzyszącego danemu idiomowi. Odpowiedzi były spójne, co autorzy uważają za rodzaj potwierdzenia omawianej teorii. Wynik sugeruje, że warto byłoby przeprowadzić badania uwzględniające nośniki z różnych domen, ale nie za bardzo odmienne między sobą, aby wyłapać możliwie subtelne różnice wyrazistości cech.

W słowniku terminów dołączonym do *Gramatyki Kognitywnej* (Taylor, 2007) znajdziemy termin „domena” zdefiniowany jako „dowolny uporządkowany obszar wiedzy, który dostarcza kontekstu potrzebnego do konceptualizacji. Termin ten ma znaczenie nieco szersze niż *baza*. Zwykle pojedyncze pojęcie czyni odniesienie do kilku domen, które razem tworzą matrycę domen.” Domena to dowolny uporządkowany obszar wiedzy, w którego kontekście dokonuje się konceptualizacja danej jednostki semantycznej. Znaczenie danego pojęcia odwołuje do wiedzy zawartej w matrycy kilku domen – centralnych, peryferyjnych, różniących się stopniem złożoności. Układ matrycy jest wrażliwy na kontekst użycia danego pojęcia. Świadczy to o dynamicznym charakterze procesu rozumienia. W badaniu Gentner i Wolff (1997), uczestnicy szybciej rozumieli konwencjonalne metafory, jeśli były one poprzedzone primingiem nawiązującym do domeny tematu. Priming domeny nośnika oraz priming domeny tematu były równie skuteczne w ułatwianiu rozumienia metafor nowatorskich.

Równolegle do prac nad definicją metafory i jej miejscem w systemie poznawczym, trwają próby odpowiedzi na pytanie, od czego zależy rozwój zdolności rozumienia metafor. Skoro rozumowanie i przyswajanie nowej wiedzy opiera się na operowaniu metaforami, to mechanizm używania ich musi być uniwersalny. Do jakiego stopnia? Jak to się ma do rozwoju poznawczego jednostki? Domeny nie są przecież jednorodne. W *The MIT encyclopedia of the Cognitive Sciences*, czytamy, że w ciągu ostatnich trzydziestu lat przeprowadzono wiele badań, których wyniki sugerują istnienie wyspecjalizowanych domen wiedzy, mogących rozwijać się w innym tempie. Wynika to z wrodzonych różnic indywidualnych lub z doświadczeń (np. trening, wiedza ekspercka). We współczesnej psychologii poznawczej da się wyróżnić co najmniej trzy podejścia, które zakładają istnienie wyspecjalizowanych domen wiedzy na dany temat (patrz: Hirschfeld i Gelman 1994; Wellman i Gelman 1997). Zgodnie z teorią modułową, umysł zawiera odrębne

podsystemy (np. moduł rozpoznawania twarzy, moduł odpowiadający za gramatyczność wypowiedzi), które rozwijają się z wrodzonych predyspozycji (Pinker, 1994). Należy rozróżnić centralne procesy rozumowania logicznego od modułowych systemów percepcyjnych, które umożliwiają pozyskanie danych do tworzenia reprezentacji a następnie kategoryzowania obiektów (Fodor, 1983). Umysł składa się z procesów modułowych i niemodułowych. Moduły rozwijają się z wrodzonych predyspozycji. Niektóre uruchamiane są dopiero pod wpływem odpowiednich bodźców ze środowiska. Być może inne systemy poznawcze, nie tylko percepcyjne, także mają charakter modułowy (Karmiloff-Smith, 1992; Sperber, 1994). Zgodnie z tym poglądem, moduły działają niezależnie od siebie, każdy wymaga opracowania wyspecjalizowanego zestawu reprezentacji. Z kolei naiwne teorie są bardziej, niż moduły, podatne na zmiany pod wpływem doświadczenia, kontaktu z wiedzą potoczną, informacji uzyskanych od innych osób. Tu obowiązują mechanizmy rozumowania przyczynowo-skutkowego. Istnieje też system wiedzy eksperckiej w poszczególnych dziedzinach, zależny od wyspecjalizowanych umiejętności przetwarzania informacji. Te trzy zestawy poglądów na temat domen (moduły, naiwne teorie, wiedza ekspercka) różnią się między sobą pod wieloma względami. Co jest wrodzone? Jaki jest mechanizm rozwoju domeny? Z czego składa się domena? Z czego wynikają międzyosobnicze różnice w poziomie wykonania zadania?

Metaforyczna natura języka, metaforyczna natura reprezentacji – Lakoff i Johnson

Nie sposób pisać o metaforze, nie wspomniawszy o przełomowej pracy Lakoffa i Johnsona „Metafory w naszym życiu” (1988 na polskim rynku, osiem lat wcześniej pierwsze wydanie światowe). Lakoff i Johnson dowodzą, że nasze myśli, spostrzeżenia, działania, mają charakter metaforyczny, co wtórnie znajduje odbicie w języku. Choć teoria ta była rewolucyjna, czerpała z bogatej tradycji epistemologicznej. „Myślenie o przedmiocie w ogóle za pomocą jakiegoś czystego pojęcia intelektu może się stać u nas poznaniem jedynie wtedy, gdy je odniesiemy do przedmiotu zmysłów” pisał Immanuel Kant, w *Krytyce czystego rozumu* (1986, str. 254). C. S. Lewis (1947, str. 77) wspominał, że gdy mówimy o rzeczach, których nie da się dostrzec za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka, mówić o nich tak, jakby można było ogarnąć je słuchem, dotykiem, wzrokiem lub smakiem (por. Cummins, 1997; Genabith, 2001; Szymanek, 2005). To „odnoszenie do przedmiotu zmysłów” jest właśnie aktywowaniem myślenia metaforycznego w takim znaczeniu, jakie nadaje mu teoria Lakoffa i Johnsona. Głosi ona, że metafory są powszechnie w języku codziennym, stanowią zestawy w

znacznym stopniu koherentne, występują systematycznie. Żadna metafora nie powstaje przypadkowo, ponieważ mechanizm odpowiadający za jej tworzenie tkwi głęboko w strukturze poznawczej człowieka. „Kategorie naszego powszedniego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumowanie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnioskach, codzienny racjonalizm wymaga więc wyobraźni” (Lakoff, Johnson, 1988, str. 249). Metafora to relacja odwzorowania elementów dwóch domen: źródłowej (nośnik) i docelowej (tenor, czyli temat). To schemat, który można zapisać posługując się wzorem X to Y. Zwyczaj nakazuje zapisywać je kapitalikami. Istotą wyrażenia metaforycznego nie jest niedopasowanie jednego elementu, które wymusza „przestawienie się” odbiorcy na analizę znaczeń niedosłownych (jak w większości starszych teorii), ponieważ chodzi tu o szerszą relację między strukturami obu domen.

Autorzy analizują przykłady metafor pojęciowych (tych, które powstają, kiedy jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu) i pokrewnych im znaczeniowo wyrażen. Domeny źródłowe zwykle dotyczą czegoś, czego możemy doświadczyć zmysłami (to m.in. ruch, położenie, temperatura, zawieranie czegoś w czymś) natomiast docelowe są bardziej abstrakcyjne (np. intencje, uczucia, przyczynowość, czas, wartości moralne). Metafora „ARGUMENT is WAR” („spór to wojna” czy „argumentacja to wojna”, chociaż po polsku nie brzmi to najlepiej) znajduje potwierdzenie w wyrażeniach związanych z prowadzeniem sporu, na przykład: „obalić twierdzenia” „zbić/wytrącić argumenty”, „tracić grunt”, „powalić/porazić pytaniem”, „wbicić klin w czyjaś teorię”, „zmiażdżyć oponentów”, „bronić stanowisko”, „wziąć w krzyżowy ogień pytań”. Domena docelowa może otrzymać strukturę od kilku różnych domen źródłowych. Jeśli sprzężone domeny są niekompatybilne, metafora brzmi nienaturalnie (np. „dokąd zmierzasz z tak starannie budowaną argumentacją?” (Taylor 2007, *Gramatyka kognitywna*). Inne przykłady powszechnie kojarzone z pracą Lakoffa i Johnsona: MIŁOŚĆ to PODRÓŻ, WNIOSEK to CEL, ROZMOWA to PRZEKAZ, UMYŚŁ to POJEMNIK. Metafory pojęciowe to schematy, które mogą układać się hierarchicznie. Schematom wyższego rzędu (np. UCZUCIA to PŁYNY) podlegają bardziej konkretne schematy niższego rzędu (np. GNIEW to LAWY oraz ROZPACZ to POWÓDŹ). Jako przykład schematów, na których oparte są modele metaforyczne, podaje się najczęściej: KONTENER (uczucie, treści: „wylała się z niej gorycz”), DROGĘ i PODRÓŻ (miłość, przyjaźń: „wiele razem przeszliśmy, dlatego jej ufam”), ODLEGŁOŚĆ (czas: „do Świąt jeszcze daleko”), wymiar GÓRA-DÓŁ (szczęście i zdrowie vs nieszczęście i choroba: „ostatnio podupadł na duchu, ale jej obecność dodawała mu skrzydeł”). Na szczególną uwagę zasługuje metafora czasu jako taśmy i jednocześnie czasu jako koła („powraca jesień”). Lakoff i Johnson opisują także (1988) metafory ontologiczne („inflacja wpycha nas w ślepy zaułek”), a także personifikacje („życie mnie oszukało”), metonimie („mam nowe cztery kółka”).

Trudności w przełożeniu na inne języki tych właśnie zwrotów prowokowały krytykę pracy *Metafory w naszym życiu* (1988). Dzieło wywołało lawinę międzykulturowych badań porównawczych (na przykład: Maciejewski, 1996; Gumperz, 1996; Yu, 1998; Talebinejad, Datjerdi, 2005; Xie, Zhang, 2014; Stocker, 2014) a także rozważań teoretycznych (Engström 1999, Libura 2000). Czy materiał dowodowy teorii, która aspiruje do odkrywania prawd uniwersalnych, może być uwarunkowany kulturowo (por. Neuman, 2001)? Antropologia podjęła problem wzajemnej relacji języka, kultury i społeczności lokalnej z perspektywy tego, co uniwersalne, a co zmienne, o kilkadziesiąt lat wcześniej, niż zrobili to George Lakoff i Mark Johnson. Antropolog Franz Boas (1858-1942) badał kręgi kulturowe i wynikającą z nich odmienność kultur. Szukał zasięgów używania danego języka, także w perspektywie historycznej. Uważa się go za badacza, który zapoczątkował w antropologii nurt relatywizmu, który dominuje do tej pory. Dzięki temu powstała alternatywa dla ewolucjonizmu Edwarda Taylora, wpracowano bardziej wiarygodną, interdyscyplinarną metodologię badawczą (Lewis, 2001). Odkrycia uczniów Boasa (m.in. Edwarda Sapira i Leonarda Bloomfielda) prowadziły do powstania hipotezy o tzw. relatywizmie językowym Sapira-Whorfa (lub, jak woli go nazywać Rączaszek-Leonardii (2011), względności językowej). Była to hipoteza szeroko dyskutowana. W *Ukrytym wymiarze* Edward Hall (1978) pisze: „prace jego [Whorfa], choć niełatwe do zrozumienia, powodują niepokój, gdy je uważnie prześledzić. Podcinają u korzeni doktrynę >>wolnej woli<<, sugerując, iż ludzie są niewolnikami języka, którym mówią, tak długo, jak długo traktują język jako coś oczywistego. (...) Przez długie lata sądzono, że doświadczenie jest czymś jednoczącym wszystkich ludzi, że zawsze można niejako wyminąć język i kulturę i zwrócić się ku doświadczeniu po to, by osiągnąć porozumienie z inną jednostką (...) Badania proksemiczne każą poważnie wątpić w to założenie, zwłaszcza w wypadkach, gdzie mamy do czynienia z różnymi kulturami” (1978, str. 24 i 25). Dalej Hall pisze, że przedstawiciele różnych kultur „przebywają w odrębnych rzeczywistościach zmysłowych” (1978, str. 25) ponieważ język wymusza selektywne przesiewanie danych zmysłowych, jest czymś w rodzaju filtra, który nakłada się na postrzeganie.

Mniejszy sprzeciw odbiorców teorii Lakoffa i Johnsona wzbudziło odkrycie i opisanie tzw. metafor orientacyjnych – takich, które także wynikają ze sposobu, w jaki działają zmysły człowieka, ale mają związek głównie z orientacją przestrzenną. Metafory orientacyjne odnoszą się do wymiarów wżwyż-w dół, do-z, przód-tył, na-od, głęboko-płytko, centralny-peryferyjny. Ich podstawową właściwością jest nadawanie pojęciom ukierunkowań przestrzennych. Zdaniem Lakoffa i Johnsona, kojarzenie np. „zdrowie i życie to w górę; choroba i śmierć to w dół” jest uniwersalną, ponadkulturową skłonnością człowieka. Przykładem takiego kojarzenia są w języku

polskim utarte zwroty: „być u szczytu sił”, „podupać na zdrowiu”, „powstać z martwych”, „popaść w depresję”, „być w dołku”.

Po przeczytaniu wspólnych prac Lakoffa i Johnsona (1988, 1999) można mieć pewien niedosyt z powodu poświęcenia znikomej uwagi rozwojowi poznawczemu jednostki. W *Metaforach w naszym życiu* brak choćby wzmianki o posługiwaniu się metaforami przez dzieci, mimo to wnioski autorów są sformułowane z dużym przekonaniem: „system pojęć podlega kształtowaniu i określa się w sposób metaforyczny” (1988, str. 28). Niewiele jest badań nad rozumieniem metafor przez dzieci, jeszcze mniej – przez młodzież. A spośród tych, które są raportowane, większość stanowi odwołanie do teorii Lakoffa i Johnsona. W tym duchu bada się na przykład sposób postrzegania czasu przez osoby z trzech grup wiekowych: 0-13 lat, 14-16 lat, 17-19 lat (Graf, 2011).

Lakoff i Johnson nie uwzględnili w swojej teorii rozwoju człowieka, mieli za to wyrobiony pogląd na temat rozwoju języka. Twierdzą, że metafory różnią się stopniem produktywności. Domeny nośników związanych z ruchem i przemieszczaniem się są bardzo produktywne, wiele wyrażeń o takiej naturze jest stałym elementem języka (np. „ruszyłam z robotą”, „skieruj uwagę na to zadanie”). Zwroty skonwencjonalizowane, minimalnie produktywne, stają się zwrotami frazeologicznymi (np. „porwał się z motyką na słońce”). Wyrażenia takie jak „noga stołu” czy „ramiona dachu” zostają do tego stopnia upowszechnione, że użytkownicy języka nie wiedzą już, skąd one pochodzą. Wyrażenia związane ze zmysłami człowieka (metafory orientacyjne), wchodzi w skład większej ilości metafor, więc mają większy potencjał niż inne, co zakłada istnienie hierarchii użyteczności. Co za tym stoi? Na podstawie tej teorii niewiele można powiedzieć o nabywaniu umiejętności rozumienia wyrażeń przenośnych.

Gorge Lakoff zauważa istnienie dzieci dopiero w książce *Women, fire and dangerous things* (1990), ale jego uwagi można streścić do stwierdzenia, że te osoby kategoryzują inaczej, niż dorośli, ponieważ nie znają nadanych kulturowo znaczeń i wartości obiektów – na przykład, nie rozumiejąc znaczenia pieniędzy, skupiają uwagę na wyglądzie monet.

Być może pewną odpowiedzią byłaby tu zaproponowana później hipoteza inwariancji (Lakoff, 1990), w której elementy domeny źródłowej, które podlegają odwzorowaniu na domenę docelową, zachowują swoją strukturę schematyczno-wyobrażeniową. Schematy wyobrażeniowe powstają (wyłaniają się) dzięki powtarzalnym fizycznym interakcjom z otoczeniem, dzięki sekwencjom aktywności motorycznej i percepcyjnej. Dlatego choć nabierają pewnej struktury, to pozostają elastyczne. Umożliwiają dynamiczne przeorganizowanie doświadczenia. Jak pisze Libura (2000), błędem byłoby uznanie schematów wyobrażeniowych za sztywne struktury, które w momencie aktywizacji wypełniają się treścią konkretnych danych zmysłowych. Jak można

byłoby się spodziewać, hipotezę poddano błyskawicznej krytyce, ponieważ z jej opisu nie wynika jednoznacznie, z czego taka struktura miałaby się składać (por. Tylor, 2007). Niektórzy jednak dają jej szansę, argumentując: „niektóre z badań prowadzonych w ostatnich latach w ramach psychologii rozwojowej dowodzą, że schematy wyobrażeniowe tworzą podstawę, na której rozwijają się niektóre ważne pojęcia, istotne we wczesnym dzieciństwie dla rozumienia fizycznych zdarzeń.” (Libura 2000, str. 42). Jako te „dowody” Libura interpretuje dwa badania: Jean Mandler (1992, za: Libura), w którym roczne i dwuletnie dzieci demonstrowały dostrzeganie różnic między cechami poruszania się istot żywych oraz obiektów nieożywionych. Dostrzeganie różnic miałoby wynikać z dysponowania schematem wyobrażeniowym zawierającym abstrakcyjną charakterystykę ruchu istoty żywej. Drugim źródłem mają być wyniki badań Gibbsa i Colstona (1995, za: Libura) w którym dziewięcio- i dwunastomiesięczne dzieci próbowały naśladować osobę mrugającą, ale zanim udawało im się mrugnąć, zamykały i otwierały usta, zwijaly palce w piastki i rozprostowywały je, zasłaniały i odsłaniały usta poduszką. Zdaniem autorki, ma to przesądzać, że dzieci rozumieją abstrakcyjne relacje między różnorodnymi danymi sensorycznymi i „doskonale współgra to” (2000, str. 43) z rolą przypisaną schematom wyobrażeniowym. Rodzi się jednak pytanie: co jeszcze jest, a co już nie jest metaforą?

Lakoff i Johnson podkreślają, że nazywamy i kategoryzujemy obiekty świata zewnętrznego ze względu na to, jak kojarzą nam się z doświadczeniem zmysłowym, budową ludzkiego organizmu, czy wręcz z odczuwanym stanem fizjologicznym. Zasugerowali też (1999), że domeny abstrakcyjne wywodzą się z aktywności fizycznej oraz że same są niedostępne bez pośrednictwa metafor, a być może nawet są jedynie metaforycznymi odwzorowaniami doświadczeń dostępnych zmysłom. Nie wszystkim się to spodobało. Zauważano na przykład, że złożone pojęcia kształtują się na wyższych poziomach reprezentacji. Nawet te, które wynikają z postrzegania fizycznych cech obiektów, nie odzwierciedlają bezpośrednio doświadczeń sensorycznych – są rezultatem ich interpretacji (por. Kiklewicz, 2006).

Taylor (2007) także zarzuca tej teorii kilka słabości, między innymi tę, że aby można było odwzorować domenę źródłową na docelową, docelowa musi być już wstępnie skonceptualizowana. Za to Joseph Grady (1997) twierdzi, że pierwotną motywacją metaforycznego odwzorowania wcale nie musi być potrzeba zrozumienia domeny docelowej, lecz potrzeba symbolizowania naszych konceptualizacji tej domeny w sposób przejrzysty dla innych. Twierdzenia o domenach konkretnych (położenie, ruch danego przedmiotu względem drugiego) łatwo zweryfikować, twierdzenia o domenach abstrakcyjnych sprawią tu więcej kłopotu (Grady, 1997).

Obecnie Lakoff próbuje rozwijać swoją teorię czerpiąc z wyników badań nad działaniem mózgu. Razem z Feldmanem stworzył *neuronową teorię metafor*, opisaną między innymi w tekście *The neural theory of metaphor* (Lakoff, 2008). Dowodzi tam, że używanie takich, a nie innych domen i metafor wynika bezpośrednio ze struktury mózgu. Myśl ma konstrukcję fizyczną. Możemy prześledzić „gonitwę myśli” obserwując błyski elektrod podłączonych do mózgu. Lakoff utrzymuje, że zdobyte doświadczenie językowe prowadzi do zmian na poziomie neuronalnym. Widzi analogię między konstrukcją metafor a funkcjonowaniem neuronów lustrzanych. Ten ostatni punkt nie brzmi jednak przekonująco, ponieważ argumentem koronnym ma być stwierdzenie „wydają się działać tak samo”. Być może potrzeba jeszcze wielu lat badań aby zweryfikować tę hipotezę.

Nie znaczy to, że za wcześnie na tego rodzaju próby. W tekście *A hitchhiker's guide to human evolution, the brain, and the processing of language when it is "stretched" from the literal or expected usage* Albert N. Katz (2006) opisuje badania nad metaforą przy użyciu technologii ERP. Zaletą tej technologii jest to, że można zbadać rywalizujące wyjaśnienia teoretyczne współczesnych modeli przetwarzania języka przenośnego oraz różnice indywidualne między ludźmi. Podkreśla, że wciąż brakuje takich doniesień. Potencjał P600 można zarejestrować podczas przetwarzania słów użytych w sposób niezgodny z typowym zastosowaniem, np. w wypowiedziach sarkastycznych (Katz, Blasko, Kazmerski, 2004), dowcipach (Coulson, 2001) i przysłowiach (Ferretti, Schwint, Katz, 2007). Użycie słowa w znaczeniu przenośnym wywołuje silniejszą reakcję N400. Reakcja N400 pojawia się też szybciej, niż dotychczas sądzono, co otwiera nowe pole badań nad przetwarzaną na bieżąco strukturą dyskursu.

Podjęmowane są też próby badania językowych i poznawczych procesów stojących za rozumieniem metafor zamrożonych (*frozen metaphors*). Prowadzi się je (Balconi, Amenta, 2010) za pomocą zbierania danych neuropsychologicznych oraz analizy zachowania osób badanych. Wymaga to użycia ERP i mierzenia czasów reakcji na bodźce metaforyczne oraz zdania, które tworzą pewien sens, jeśli przyjąć je dosłownie, są przy tym poprawne bądź niepoprawne pod względem składni. Badano reakcję typu N400 i N300. Wyniki wskazują, że w przetwarzaniu metafor ważny jest nie tyle wymiar dosłowne/niedosłowne, co stopień obrazowości wzbudzonych reprezentacji.

W poszukiwaniu współczesnej teorii metafory - podsumowanie

Współcześnie metafora postrzegana jest jako przejaw złożonych operacji umysłowych, ale nie są to już operacje zarezerwowane dla mistrzów słowa. Stała się powszechna. Więcej: niezbywalna. Metaforą przestały być wyłącznie te zwroty, które tworzone, by zdumiewać. O ile nadal może służyć za ozdobnik tekstu, narzędzie poetów i polityków, to jej główną rolą jest organizowanie wiedzy zebranej z różnych domen, asymilowanie nowych informacji. Nie musi nawet angażować pełni uwagi. Teraz stanowi syntezę istotnych elementów dwóch reprezentacji. Łączy elementy należące do różnych domen, np. zbioru „cechy typowo ludzkie”, „cechy zwierzęce”, które w tym zestawieniu nabierają nowego znaczenia. W tej rozprawie ostatecznie przyjęto definicję wyrażenia metaforycznego, zaproponowaną przez Teresę Dobrzyńską. Wyrażenie metaforyczne to „szczególny przypadek predykcji, czyli określenia cechy jakiejś osoby, rzeczy bądź zjawiska – określenia w sposób pośredni, ponieważ mówiący tylko tak może wyrazić coś, na co nie znajduje adekwatnych środków wyrazu w używanym przez siebie języku. Metaforę można więc wyrazić w postaci schematu X jest jakiś. (...) ów nieistniejący predykat zasugerowany zostaje w wyrażeniu przenośnym poprzez wskazanie pewnych treści kojarzonych zwykle z przedmiotem lub zjawiskiem w jakiś mierze podobnym. (...) Zdanie z metaforą stanie się sensowne, gdy z zespołu cech konotowanych przez Y (który jest nośnikiem znaczenia przenośnego) dobrane i zwerbalizowane zostaną pewne konotacje, mogące charakteryzować X.” (2013, str. 20 i 21). Wyrażenie metaforyczne może mieć postać m.in. X jest y-owaty, X y-uje, X jest Y-em. To ostatnie zdanie może budzić wątpliwości w świetle przytoczonych wyżej sporów o porównanie/kategoryzację. Ponieważ jednak spór ten daleki jest od zakończenia, można wybrać chwilowe zawieszenie broni i przywołać słowa Petera Stockwella, który rozróżnienie metafor i porównań według schematu „X to Y” oraz „X jest jak Y” określa jako „niefortunną sprzeczność w terminologii” (2006, str. 149), ponieważ uważa je za różnicę powierzchniową. Oba wyrażenia odwołują się do tej samej metafory pojęciowej. Dobrzyńska (2013) podkreśla, że aby sprawnie operować przenośniami, trzeba mieć pewne doświadczenie zarówno z domeną nośnika, jak i z domeną tematu. Znaczenie wyłania się w trakcie przywoływania z pamięci składników różnych doświadczeń związanych z Y-em, a utrwalonych w jego konotacjach. Dobrzyńska widzi tu zgodność między doznaniowym charakterem wielu utrwalonych wspomnień, a „niewyraźnością” tego, co ma uchwycić przenośnia. Oznacza to, że chcąc badać rozwój zdolności posługiwania się metaforami, należy starannie wybrać domeny nośników (takie, z którymi dzieci mogłyby mieć doświadczenie), wybrać domeny tematów (takie, które byłyby istotne dla dzieci – a cóż może być dla nich ciekawszego, niż inni ludzie?) oraz przewidzieć typy wyrazistych właściwości, do których będą metafory adresowane.

Umiejętność posługiwania się metaforami a rozwój społeczny i poznawczy

Omówione w poprzednim rozdziale modele rzadko zawierały choćby wzmiankę o tym, jak może przebiegać rozwój umiejętności posługiwania się metaforami. Które spośród wyrażen figuratywnych mogą być dla dzieci łatwiejsze i z czego wynikałyby różnice? Jaki zakres kompetencji komunikacyjnej i językowej dziecko musi opanować, żeby posługiwać się metaforami tak jak dorośli? Jak przebiega i od czego zależy ten proces? Ważniejszy jest zasób doświadczeń z desygnatami nośników, czy tematów? Pytań jest mnóstwo, lecz mimo ciągłego przyrostu literatury, wciąż brakuje jednoznacznych odpowiedzi. Wynika to przede wszystkim ze złożoności problemu.

Metafora jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Jak wspomniano wcześniej, nie tylko psychologia składa hołd „królowej figur”, jak metaforę nazywa Jacek Suhecki (1983). Dlatego koniecznym uzupełnieniem pytań postawionych w ramach jednej dziedziny, będzie pokazanie perspektywy nauk pokrewnych. Dopiero taki, pełniejszy obraz pozwoli postawić adekwatne pytania. Na przykład, które spośród dziecięcych aktywności pomagają rozwijać myślenie metaforyczne? Jakim funkcjom społecznym takie myślenie ma służyć? W jaki sposób przekaz kulturowy koordynuje dostęp do wiedzy zakodowanej w metaforach?

Metafora i tryby myślenia

Badania systemów mitologicznych sprowokowały Eleazara Mielecinskiego (1981) do opisanie dwóch trybów myślenia – *mythos* i *logos* – z czego *logos* ma być tym „lepszym” sposobem funkcjonowania umysłu, bo prowadzi do wniosków racjonalnych. *Mythos* to myślenie afektywne, metaforyczne. Charakterystyczne dla *logos* rozdzielenie podmiotu i przedmiotu myślenia, ma umożliwiać poznanie obiektywnie istniejącej rzeczywistości i, w konsekwencji, sprawniejsze manipulowanie nią. Prawa tworzone w procesie myślenia logicznego stanowią abstrakcję zasad zaobserwowanych w wielu powtarzających się zdarzeniach. Dostarczają struktur eksplanacyjnych, ułatwią przewidywanie kolejnych zdarzeń. W myśleniu logicznym podstawowe znaczenie ma rozróżnienie na to, co materialne (konkretne) a co idealne (abstrakcyjne). Z kolei *mythos*, w odróżnieniu od *logos*, to myślenie, którego celem nie jest odwzorowywanie obiektywnej rzeczywistości – o jego wartości decyduje bogactwo wrażeń estetycznych. Jest osadzone w osobistym doświadczeniu, prowadzi do przekonań tworzonych intuicyjnie. Relacja

między przedmiotem a podmiotem poznania ma postać relacji osobowej ja-ty, zresztą nie obowiązuje tu jednoznaczne rozróżnienie poznającego od poznawanego.

Tradycja pozytywistyczna przejawia się w próbach nobilitowania tego sposobu rozumowania, który z *mythos* i z afektywną metaforą ma mieć wspólnego jak najmniej. Jak pisał Tadeusz Kotarbiński w *O postawie reistycznej, czyli konkretystycznej*: „starajmy się o to, by każdą wypowiedź umieć sprowadzić do formy nie zawierającej innych imion oprócz konkretnych” (1971, str. 4). Mielecinski (1981) stawia sprawę znacznie ostrzej: twierdzi, że człowiek, który posługuje się *mythos*, nie jest zdolny do oddzielenia przedmiotu i podmiotu poznania (relacja ja-to), a więc nie potrafi poprawnie kategoryzować. To tzw. „dzikus”. Skoro posługuje się *mythos*, to nie uświadamia sobie istnienia porządku kultury (rozumianej tu zapewne jako „cywilizacja i jej godne pozazdrosczenia zdobycze”).

Anna Matczak (1982) zauważa, że w naszej kulturze poznanie abstrakcyjne odgrywa szczególnie ważną rolę przystosowawczą. Celem nauczania szkolnego jest rozwijanie *logos*. Trudno to podważyć, choć można mieć wrażenie, że jeśli lekcje dotyczą etyki, historii sztuki lub poezji, unikanie *mythos* grozi znacznym zubożeniem, czy nawet wypaczeniem treści (w takich wypadkach chyba słuszne jest określenie „przerabianie tematu”).

Podział na *logos* i *mythos* w znacznym stopniu odpowiada wyróżnionemu przez Jerome’a Brunera (1986, 1990) myśleniu w trybie paradygmatycznym i trybie narracyjnym. Tryb paradygmatyczny zbliżony jest do *logos*. Pomaga ustalać relacje przyczynowo-skutkowe, ma prowadzić do ustalenia faktów. Obowiązują w nim zasady logicznego wnioskowania. Z kolei tryb narracyjny ujmuje orientację podmiotową, co kieruje go w stronę *mythos*. Jego celem jest subiektywne organizowanie doświadczenia, rządzą nim prawidłowości psychologiczne. Zasadnicza różnica między stanowiskiem Mielecinskiego i Brunera polega na tym, że Bruner nie deprecjonował jednego z trybów. Tryb jest tylko trybem – przyjętym rodzajem procedury. Daleko mu do bycia trwałą skazą. Każdy człowiek potrzebuje obu sposobów myślenia, korzysta z nich zależnie od sytuacji.

Zdaniem niektórych filozofów, miejsce metafory leży właśnie w strefie *mythos*. Andrzej Falkiewicz pisze: „Tu jestem >>ja<< a tam znajduje się >>to<<; oba te miejsca się wykluczają (...) metafora – jak rozumieją ją teoretycy – to właśnie możliwość powiedzenia tego wzajemnie wykluczającego się w nich razem, i powiedzenia w taki sposób, żeby każde z nich mogło zostać nazwane osobno” (1996, str. 392-393). Peter Winch (1992) widzi główną różnicę między *logos* a *mythos* właśnie w tolerancji dwuznaczności. O ile myślenie logiczne nie dopuszcza sprzeczności, przez co tezę opartą na wykluczających się przesłankach należy obalić, to drugi typ rozumowania

– przeciwnie, płynnie łączy wzajemnie niepasujące do siebie cechy i przez to zezwala na syntezę przeciwieństw. W poprzednim rozdziale wspomniano, że zdaniem Ricoeura (1978) twórcza metafora to właśnie połączenie sprzeczności, to wynik złożenia razem, w zaskakujący sposób, dwóch lub więcej kontekstów. Tak, aby powstało nowe znaczenie, nowa perspektywa. Znaczenie metafory to coś więcej, niż suma znaczeń jej składowych.

Prawa tworzone w wyniku myślenia mythos, formułowane i wyrażane przy pomocy metafor i analogii, mogą być strukturami powstałymi w oparciu o jednostkowe zdarzenia. Idąc za tą myślą można by powiedzieć, że metafora jest „narzędziem do neutralizowania przeciwieństw”. Wskazuje na zaskakujące podobieństwa między tym, co pozornie odległe. Dorota Kubicka (1994) zauważa: „z filozoficznego punktu widzenia metafora stanowi pierwotne źródło poznania trudno dostępnych obszarów rzeczywistości, w przeciwieństwie do poznania logicznego, empirycznego, które ma charakter wtórny (...) poznawanie danego fragmentu rzeczywistości często inicjuje pewna ogólna, mglista, metaforyczna właśnie wizja danego problemu, która wyraźnie ukierunkowuje szczegółowe poszukiwania i dalszy rozwój koncepcji.” (1994, str. 9)

O ile Mieletyński miał rację co do tego, że myślenie oparte na metaforach jest pierwotne, to mylił się myśląc, że można je wyrugować z ludzkiego systemu poznawania. Po pierwsze, mythos aktywizuje myślenie twórcze, a bez niego trudno mówić o rozwoju, czy rozwiązywaniu problemów. Wanda Zagórska (2004) opisuje mythos jako wyobrazeniowo-afektywne źródło kreatywności. W rozprawie *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*, analizuje głębokie potrzeby, za sprawą których młodzi dorośli (którzy, jak twierdził Piaget, w adolescencji osiągnęli już szczytowy punkt rozwoju myślenia logicznego) na powrót zanurzają się w książkach o pięknych smokach i dzielnych księżniczkach. Powołuje się przy tym na prace Giseli Labouvie-Vief (1990, 1996), która przyjmuje mythos w znaczeniu bliższym Platonowi, niż Mieletyńskiemu. Jednocześnie Zagórska (2004) stara się scharakteryzować mythos współczesny. Za jego główne cechy uznaje: holistyczność (synkretyzm myślenia), uczuciowość (prowadzącą do zaangażowania emocjonalnego i braku dystansu), ukierunkowanie na doświadczanie i poznawanie przez doświadczenie, mimetyczność (naśladowanie wzorców), relację ja-ty z wieloma typami obiektów, atemporalność, ekspresyjność, przedkładanie intuicji nad argumenty, subiektywizm, symbolizm, charakter obrazowo-wyobrażeniowy.

Drugim komentarzem do stanowiska Mieletyńskiego może być wskazana przez Wincha (1992) tolerancja dwuznaczności, która nie musi oznaczać spojenia na stałe dwóch różnych reprezentacji bądź porządków. Skoro Mieletyński porównuje umysłowość „dzikusa” do naiwności dziecka, można poszukać tu pewnej analogii. Jaką potrzebą kierują się dzieci biorące udział w zabawie symbolicznej? Jaką umiejętność ćwiczą? Zawieszanie jednego sposobu rozumienia

bodźców, akceptację wieloznaczności, korzystanie z informacji czerpanych nie wprost to podstawowy zasób poznawczy. Człowiek rozwija się pod tym względem przez całe życie, od prostych zabaw w „na niby” opisanych chociażby w *Imaginary companions and the children who create them* (Taylor, 1999), po rozrywki dające zadowolenie osobom starszym (Straś-Romanowska, 2005). Anna Kołodziejczyk (2003) pisze, że dzieci odróżniają fikcyjny i realistyczny aspekt sytuacji udawania dzięki wrodzonemu mechanizmowi rozłączenia (*decoupling*), który zaczyna funkcjonować pod koniec drugiego roku życia (por. Leslie, 1987, 1988; Taylor i Carlson, 1997). „Podstawowa i rozłączona reprezentacja angażują różne poziomy przetwarzania i stosują się do innych logicznych i przyczynowych sposobów wnioskowania. Innymi słowy, kiedy dziecko udaje, że banan jest słuchawką telefonu, nie zapomina, jakie są prawdziwe właściwości banana i telefonu. Reprezentacja rozłączna, drugiego rzędu, ma jedynie charakter czasowy” (Kołodziejczyk, 2003, str. 29). Dodaje jednak, że angażowanie się w zabawy w udawanie przygotowuje dziecko do późniejszych zmian w rozumieniu umysłu i sytuacji fikcyjnych. Cytuje badania, w których trzy-, cztero- i pięcioletnie dzieci usłyszały opowiadanie o dwóch różnych chłopcach, których łączyło tylko to, że byli głodni. Jednemu z nich mama dała ciastko, a drugi sobie takie ciastko wyobraził. Po wysłuchaniu historyjki, dzieci odpowiadały na serię pytań dotyczących tego, który z chłopców będzie mógł ciastko: zobaczyć, dotknąć, zjeść, oddać przyjacielowi lub zachować na później. 72% trzylatków, 86% czterolatków i 92% pięcioletników odróżniało właściwości przedmiotów realnych i ich umysłowych wyobrażeń. (Wellman, Estes 1986; por. Kołodziejczyk, 2003).

Trzecie zastrzeżenie wobec tezy Mieleńskiego: *mythos* trudno wyrugować, ponieważ nie jest tak, że myślenie logiczne odzwierciedla „naturalną skłonność” myślenia. Jerzy Bobryk (1996) porównuje umysł ludzki do maszyny obliczeniowej, zastrzega jednak, że warunkiem rozwinięcia takiego sposobu rozumowania jest używanie przyswojonych z zewnątrz narzędzi, najlepiej wyuczonego języka formalnego. Logika to wynik treningu. Dopiero pod jego wpływem odpowiednie procesy umysłowe przebiegają sprawnie, a abstrakcyjne reprezentacje są przetwarzane zgodnie ze standardowymi regułami. Myślenie metaforyczne to myślenie potoczne. Idąc tropem teorii Lakoffa i Johnsona uznamy jednak, że także dyskurs naukowy nigdy nie będzie wolny od znaczeń niedosłownych (Gajda, 2008). Mimo stosowania procedur logicznych, dbania o utrzymanie dyscypliny wywodu, przenośnie zawsze dostaną się do tekstów, ilekroć ludzie będą starali się wyjaśnić nowatorską ideę. Obserwacja sytuacji, w jakich sięgamy po metafory i analogie, nie po to, aby upiększyć wypowiedź, ale po to by przekazać trudną myśl (np. wytłumaczyć coś dziecku) daje pewne pojęcie o zakresie spraw, które omawiamy używając znaczeń przenośnych.

Staranne rozgraniczanie logos i mythos jest pozbawione realności psychologicznej. Jeśli powyższe argumenty nie są przekonujące, można powołać się tu na pracę Olafa Jäkela (Jäkel, 2003, za: Gajda 2008), który zadał sobie nieco trudu, aby zrekonstruować metafory pojęciowe w dziełach patriarchów nauki. I tak: nauka to zabawa (Arystoteles), nauka to podróż (Kartezjusz), nauka to wywieranie przymusu na naturę (Bacon), nauka to wyprawa, nauka to budowla (Kant), nauka to zbrojna walka o przetrwanie najlepiej przystosowanej teorii (Popper), nauka to wojna religijna o przyjęcie określonej gry (Kuhn).

Myślenie typu mythos bynajmniej nie przynależy do przeszłości gatunku ludzkiego. Nie ogranicza się też do sytuacji, w których celem jest pouczenie osób „słabych na umyśle”, jak jeszcze niedawno zwykło się określać przedstawicieli kultur mniej zaawansowanych technologicznie, chorych umysłowo i dzieci. Wystarczy przypomnieć próby analiz złożoności systemów religijnych i płynące z nich wnioski na temat potrzeb duchowych człowieka, zawarte w *Mistyce Wschodu i Zachodu* (Otto, 2000). Omówione dzieła stanowią mogą swoistą przestrożę dla zwolenników dominacji logos (por. Fiumara, 2013). Myślenie typu mythos może być bardziej pierwotne, niż myślenie typu logos, ale nie jest ani prymitywne, ani nie zamiera w społeczeństwach tzw. wysoko rozwiniętych.

Dlatego, choć w tradycji antropologicznej metafory łączy się z podziałem na mythos i logos, warto byłoby brać tu pod uwagę raczej brunerowskie tryby myślenia paradygmatycznego i narracyjnego. Ta zmiana ułatwiłaby planowanie i realizację badań nad rozwojem umiejętności biorących udział w posługiwaniu się metaforami. Wskazane przez Brunera tryby myślenia lepiej odpowiadają temu, jak uczymy się kultury, jak przebiega socjalizacja, jak organizujemy doświadczenia.

Metafory a zakorzenienie w kulturze

Kognitywiści ukazują metaforę jako podstawowe, powszechnie używane narzędzie myślenia. Klasyczne monografie etnologiczne są z tym spójne, w ten sposób, że opisują człowieka jako istotę, która zaspokaja wszystkie swoje potrzeby dzięki społeczności, w której żyje. Funkcjonowanie w tej społeczności możliwe jest jedynie pod warunkiem posiadania dostępu do zbiorowej wiedzy, nie do końca wyartykułowanej, często zakodowanej w przekazie kulturowym właśnie za pomocą metafor i narracji. Zgodnie z paradygmatem klasycznej etnologii, metafora powstała, kiedy człowiekowi potrzebny był „nośnik” kultury, umożliwiający przekazanie kolejnym pokoleniom wiedzy niezbędnej, aby utrzymać więź społeczną – przeżyć (Malinowski,

1984; Mead, 1986; Levi-Strauss 1993; Eliade, 1993; Maisonneuve, 1995; Falkiewicz, 1996; Kwiecień, 1997; Eliade, 1998; Bęben, 1999/2000; Engelking, 2000; Van Gennep, 2006).

Literatura na temat potrzeby przynależności do różnych grup oraz tego, jak to wpływa na poczucie tożsamości, na zakres wiedzy potocznej i system przekonań jednostki jest niezliczona. Aby się o tym przekonać, wystarczy sięgnąć po dowolny podręcznik socjologiczny lub jedną z bazowych lektur dotyczących konstrukcjonizmu – chociażby *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (Berger, Luckmann, 1983). O sposobach realizowania potrzeby bliskości z przedstawicielami różnych grup odniesienia w nowoczesnym społeczeństwie pisze m.in. Anthony Giddens w *Socjologii* (2004). Perspektywę bardziej etnograficzną odnajdziemy w pracy zbiorowej *Oblicza lokalności: tradycja i nowoczesność*, pod redakcją Joanny Kurczewskiej (2004). Zbiór zawiera między innymi tekst Andrzeja Gniazdowskiego o tożsamości lokalnej z perspektywy fenomenologicznej oraz pracę Małgorzaty Jacyno o tym, jak tradycja staje się kontekstem do rekonstrukcji przeszłości w autonarracji biograficznej. Nie ulega wątpliwości, że problem złożonej relacji jednostek i grup przez nie tworzonych jest daleki od wyczerpania. We współczesnych pracach socjologicznych i antropologicznych dotyczących tego tematu, metafory są elementem dyskursu naukowego – chodzi tu zarówno o podejście metodologiczne (Burszta, Piątkowski 1994), jak i przedmiot zainteresowań badawczych (Barthes 2000, Bęben 2002, Kresowaty 2005). Na przykład, Roch Sulima (2001) pisząc o małych ojczyznach odwołuje się kolejno do metafor: „matecznika”, „mrowiska” i „ruchomych kręgów”, co pozwala mu swobodnie analizować wybrane zjawisko z kilku perspektyw. Z kolei w tekście *Nacjonalistyczne metafory pokrewieństwa*, Wojciech Burszta (2008) pisze: „więź narodową pielęgnuje się na co dzień za pomocą odwołań do powszechnie znanych i bliskich metafor, których zadaniem jest w magiczny sposób przemienić zwykłą codzienność w kierowane emocjami fantazmaty. I tak na przykład to, co dla zewnętrznego obserwatora jawi się zwykle jako terytorium zamieszkiwane przez jakąś populację, dla tożsamości narodowej kojarzy się jednoznacznie z (...) uświęconą ziemią przodków, ziemią, na której zmarli i polegli w walce nasi ojcowie, z ziemią rodzinną, kołyską narodu (...) duchowa więź między narodem i terytorium jest nierozzerwalna, to wzajemna transformacja metaforyczna analogicznych pojęć.” (Burszta, 2008, str. 207). O „małych wspólnotach kulturowych” pisze też Aleksandra Żukrowska w pracy *Powrót do źródeł wiedzy: w sprawie filozoficznej kognitywistyki* (2002). Opisuje tam założenia leżące u podstaw komunikacji między członkami wspólnoty terytorialnej oraz przykłady konkretyzacji i skrótów w wypowiedziach, jakimi się posługują, a które świadczą o ich poczuciu przynależności. Anna Engelking (2000) analizuje użyteczność metafor w klątwach (rytuałach magicznych mających

sprorowadzić nadprzyrodzoną karę, m.in. za nieposłuszeństwo wobec rodzica, złamanie zakazu, „pyskowanie”).

Kultura to komunikowanie się. Z punktu widzenia kulturoznawcy, powszechność metafor jest oczywista. Zbigniew Kloch (2008) pisze, że antropologia codzienności polega na badaniu historii językowego rozpowszechniania stereotypów społecznych i zbiorowych wyobrażeń. Te przekonania kształtują tożsamość grup oraz tożsamość jednostek, jednoczących się wokół systemów przekonań. Właśnie z tych systemów jednostki chcą się dowiedzieć, gdzie jest ich miejsce na świecie i czemu mają się podporządkować. John Searle (1999) pisze, że to, czego uczymy się chcieć i jak postrzegamy rzeczywistość jest wynikiem przynależenia do wykreowanej kulturowo, współpodzielanej rzeczywistości „intencjonalność indywidualna wyprowadzona jest z intencjonalności kolektywnej (...) w życiu codziennym intencjonalność kolektywna jest powszechna, praktyczna i w istocie niezbędna dla naszej egzystencji” (1999, str. 190).

W jaki sposób przechowywany i przekazywany jest ten rodzaj wiedzy? Niektóre metafory zawarte są w wielkich narracjach kultury, inne w etosach rodzinnych (Dryll, 2013, Dryll, Cierpka 1996). Jeszcze inne w bardziej kameralnych formach przekazu, z których jednostka czerpie to, co pasuje do jej doświadczeń lub aktualnych potrzeb. Mogą to być chociażby wytwory kultury (np. książki). Rozwój umiejętności społecznych zaczyna się bardzo wcześnie i właściwe nigdy się nie kończy. Michael Tomasello (2002) dowodzi, że już sześciomiesięczne niemowlęta potrafią dzielić uwagę z dorosłym, próbują angażować go w pewne działania, starają się interpretować obserwowane aktywności (por. Gratier, Trevarthen, 2007). U ludzi da się zauważyć zachowania empatyczne na długo zanim rozwinie się kompetencja językowa. Dwulatki spontanicznie pomagają innym, jeśli odczytają czyjś komunikat niewerbalny jako sygnał smutku lub kłopotu. Człowiek jest przede wszystkim istotą społeczną, szczególnie wyczuloną na informacje płynące od innych i dążącą do przekazywania nawet mało istotnych informacji. Język naturalny umożliwia nam tworzenie nieskończonej ilości komunikatów ze skończonej ilości znaków (Kurcz, 2000; Berko Gleason, Ratner 2006). Stopniowo młode osobniki uczą się odbierać, analizować i nadawać coraz bardziej złożone komunikaty. W miarę rozwoju kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji językowych łatwiej dostrajają się do otoczenia. Małe dziecko ma do powiedzenia więcej, niż początkowo umie wyrazić. Barbara Bokus (1991) pisze, że zanim dziecko potrafi w spontanicznej mowie łączyć dwa lub więcej słów, współtworzy tekst z bardziej kompetentnym od siebie użytkownikiem języka (patrz: Shugar, 1975). Korzysta z tego, co mówi dorosły, umieszczając swoje wypowiedzi w relacji do jego słów. Niektóre słowa powtarza, gdzieś tam doda jedno. Intencję podkreśla intonacją. W ten sposób częściowo powiela komunikat opiekuna. Jeśli reakcja dorosłego będzie zgodna z oczekiwaniem dziecka, zachowanie językowe zostanie

utrwalone. Ucząc się nowych słów, dwuletnie dzieci także korzystają ze wskazówek na temat użyteczności obiektu określanego daną nazwą. Szybciej opanują nazw przedmiotów, których dorosły szuka, nie tych, które odrzuca (Tomasello, Barton, 1994). „Współkonstruowanie tekstu z osobą dorosłą jest więc ontogenetycznie wcześniejszą, niż samodzielne tworzenie tekstu, formą przekazywania przez dziecko nowych informacji” (Bokus, 1991, str. 43). Cytat dotyczy wprowadzenia dzieci w stadium wypowiedzi dwuwyrazowych, ale można wyobrazić sobie pewną analogię do sytuacji, w których starsze szukają sposobów przekazywania coraz trudniejszych treści – abstrakcyjnych, wieloaspektowych, odnoszących się do pojęć niedostępnych zmysłom. Podczas konwersacji z kompetentnymi użytkownikami języka opanowują coraz bardziej skuteczne sposoby narracyjnego przekazywania informacji (Halliday, 1979; Snow, Goldfield 1982; Bokus 1991).

Według Lwa Wygotskiego (1871, 1981, 1989) posługiwanie się mową w kontakcie z innymi ludźmi prowadzi do uwewnętrzniania symbolicznych form. Te formy będą później organizować wyższe czynności psychiczne i sprawią, że dziecko nauczy się kontrolować swoje reakcje tak, aby jego zachowanie było akceptowane społecznie. Procesy poznawcze, w tym spostrzegania, uwagi i pamięci zmieniają się pod wpływem kontaktów społecznych. To, czego dzieci uczą się dzięki współpracy, przekształca się w ich indywidualne zachowania. Społeczna organizacja symboliczna zostanie uwewnętrzniona w psychice jednostki. Mimo upływu lat ten pogląd nie słabnie, a wzmacnia się. Katherine Nelson (2005) opisuje wkraczanie w środowisko kulturowe, wyposażone w formy symboliczne, systemy językowe, instytucje socjalne, skrypty, zasady, wymagania, wzorce moralne, technologie, wytwory, czynności oraz inne kategorie czynników, nazywając ten proces „ludzkim przeznaczeniem”. Za główne narzędzie inkulturacji uważa język, odpowiedzialny za zawartość i strukturę wewnętrznych reprezentacji oraz innych narzędzi poznawczych. Píše, że między 2. a 6. rokiem życia, to właśnie język i kultura przejmują panowanie nad ludzkim umysłem. „W tych latach biologia >>przekazuje<< rozwój jednostki światu społecznemu” (2005, str. 325, tłumaczenie własne). Podobnie Joanna Rączaszek-Leonardii (2011) pisze o języku jako o narzędziu koordynacji działań społecznych. Język umożliwia interakcje i zawiera w sobie wzory tych interakcji. Otwiera dostęp do potrzebnej jednostce wiedzy. Ma też nadać postrzeganej rzeczywistości taką strukturę, która umożliwi ludziom sprawne współdziałanie w danej kulturze i środowisku. Wynika z tego, że wpływ języka powinien być tym silniejszy, im ważniejszą rolę w koordynacji społecznej pełni dana domena poznawcza czy funkcja. „Z jednej strony są to mechanizmy, które pozwalają na ukształtowanie jednostkowego poznania i wzorców interakcji przez język, z drugiej – mechanizmy umożliwiające kulturowo specyficzne kształtowanie struktur języka w toku jego ewolucji” (2011, str. 38). Omawiając badania Hutchinsa

(1995, za: Rączaszek-Leonardii, 2011) dotyczące funkcjonowania załogi statku jako systemu poznawczego, reprezentowanego w umysłach kilkunastu osób, Rączaszek-Leonardii mówi, że język jest tu narzędziem służącym z jednej strony „dystrybucji” zadań poznawczych, a z drugiej – „uwspólnienia” reprezentacji. Celem jest koordynacja społeczna. Wnioski Hutchinsa są więc zgodne z teoriami funkcjonalistycznymi (Halliday, Hymes, Bruner) oraz z teorią Lwa Wygotskiego. Zbigniew Kloch (2008) pisze: „Świat jest taki, jakim się o nim mówi. Treści wypowiediane i style wypowiedzi budują więzi, są jednym z wielu sposobów autokreacji >>ja<<” (2008, str. 198). Anna Matczak (2003) doradza rodzicom i nauczycielom: interakcje społeczne motywują dziecko do mówienia. Stanowią stymulację poznawczą, dostarczają akceptowalnych społecznie wzorców wyrażania się. Zadawanie pytań odpowiednich do wieku dziecka, zwiększa ich kompetencje komunikacyjne. I tak oto język staje się podstawowym narzędziem koordynacji rozwoju społecznego i poznawczego. A, jak powiedziano wyżej, gdzie język, tam i metafory.

Uczymy się rozumieć komunikaty niedosłowne, sprawnie poruszać się w wymiarze rzeczywistości symbolicznej. Ta nauka trwa przez całe życie i jest użyteczna w bardzo wielu sferach funkcjonowania człowieka. Wskazujące na to wnioski można odnaleźć między innymi w pracach na temat źródeł satysfakcji i spełnienia – w tym w filozoficznych rozważaniach nad wartością śmiechu i komizmu (Bergson, 1977), wartością nadziei (Kozielecki, 2006), po te, które dotyczą budowania tożsamości poprzez autonarrację (McAdams, 1983, 1993; Cierpka, 2013, Trzebiński, 2002; Oleś, Puchalska-Wasył, 2005; Bochaver, Fenko, 2010). Kilka kluczowych a zarazem najbardziej podstawowych zagadnień, które przesądziły o rosnącej interdyscyplinarnej popularności narracji, metafor oraz narracyjnego trybu myślenia, zawarto w zbiorze *Narratologia* pod redakcją Michała Głowińskiego (2004). Coraz więcej mówi się o wartości metafor jako środka, mającego ułatwić optymalny rozwój dzieci borykających się z problemami egzystencjalnymi oraz tymi bardziej praktycznymi, doraźnymi. Od lęku przed porzuceniem i akceptację śmiertelności (Bettelheim, 1996), przez poczucie winy spowodowane odczuwaną wrogością wobec młodszego rodzeństwa, rozwód rodziców, po pierwszy dzień w przedszkolu, strach przed dużymi zwierzętami i moczenia nocne (Brett, 2011, Molicka, 2003). Opisywane są techniki opowiadania dziecku baśni lub tworzenia jej razem z nim. „Środowisko baśniowe” jest przedstawiane jako bezpieczne, a jednocześnie bardzo elastyczne. Metafory stosuje się też w terapii dorosłych. Pisali o tym zarówno Freud, Jung, jak i Erickson (Jung, 1976; Tryjarska, 1991), ale do tej pory powstają poradniki oraz zbiory gotowych przypowieści, przeznaczonych jako narzędzie pracy. Na przykład nakładem Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego w serii *Techniki Terapeutyczne* ukazała się praca *Metafory w psychoterapii* (Barker, 1997). To zbiór zawierający przykłady wraz z ćwiczeniami praktycznymi i porady co do zastosowań. Powstają też

opracowania na temat skuteczności metafor i analogii w szkoleniach trenerskich (Fortuna, Urban, 2014).

Jak wspomniano w poprzednim rozdziale, a o czym warto pamiętać mówiąc o bajkach terapeutycznych, w kontakcie z metaforami ważny jest kontekst. Jeśli terapeuta lub rodzic opowie bajkę opartą na przenośni nieudanej, dziecku nie stanie się krzywda, ponieważ nie potraktuje jej ono jako adekwatnej do swojej sytuacji psychologicznej (Bettelheim, 1996). Wynika też z tego, że jednostka, która kilkakrotnie zetknie się z tą samą metaforą, może za każdym razem odebrać ją zupełnie inaczej – na przykład dlatego, że z wiekiem zmienił się jej sposób widzenia świata. Jest to zgodne nawet z potoczną intuicją. Kto parokrotnie wracał do ulubionej książki wie, że za każdym razem zwraca się uwagę na nieco inny fragment lub aspekt. Nastolatek czytający *Mistrza i Małgorzatę* Bułhakowa może skupić się na realiach życia w Moskwie, zaś opis bólu głowy Piłata przeczekiwać jako mało zabawny. Doceni go dopiero przy kolejnym czytaniu.

Metafory a kompetencje komunikacyjne, językowe i teoria umysłu

Joanna Rączaszek-Leonardii (2006) w pracy *Język jako system ugruntowanych symboli: relacja między kompetencją językową a komunikacyjną* pisze, że „do tego, by dziecko zaczęło poprawnie posługiwać się słowem, konieczne są inne, niż stricte językowe mechanizmy poznawcze, takie jak mechanizm wspólnej uwagi czy też posiadanie tzw. teorii umysłu, czyli zdolności wnikania w intencjonalne stany innych ludzi” (Rączaszek-Leonardii, 2006, str. 58). Podkreśla także wagę wzajemnych relacji między kompetencją językową, kompetencją komunikacyjną, rozwojem społecznym, poznawczym oraz wpływami kulturowymi. Kompetencja językowa to, w terminologii Chomsky’ego utajona, nieświadoma, wiedza pozwalająca posługiwać się systemem symboli, jakim jest język naturalny. To co innego niż realizacja tej wiedzy (czyli wypowiedzi). Kompetencja komunikacyjna opiera się na intersubiektywności (Hymes 1972, Bruner 1978, 1986, 1990, Halliday 1979). Dopiero połączenie tych czynników zapewni dziecku dogodne środowisko wzrostu. Fred Dretske (2004) pisał, że pierwotną lokalizacją świadomości jest doświadczenie zmysłowe i w nim widział źródło jednostkowości. Philippe Rochat (2009) mogłaby się z nim zgodzić, ale dodałaby, że rozwój samoświadomości niemowlęcia jest możliwy pod warunkiem stałego dostępu do informacji społecznych. Za pierwszy etap rozwoju kompetencji komunikacyjnej uznaje się umiejętności niemowlęcia od chwili narodzin do ok. 9. m.ż. Drugi etap (9-12 m.ż.) to ćwiczenie umiejętności podtrzymywania wspólnej uwagi, która z kolei prowadzi do rozwoju teorii umysłu (Kurcz, 2000).

Maciej Haman (1993) stawia kolejne pytanie: co jest pierwotne – powstanie reprezentacji pojęciowych i ustrukturalizowanego systemu pojęć, czy tworzenie i rozumienie analogii i metafor? Innymi słowy, jaka jest ich natura i podstawowa funkcja? Dopełniają luki w reprezentacji, czy raczej umożliwiają powstanie zasobów wiedzy i wyobrażeń? W podsumowaniu swego artykułu Haman stwierdza, że ten problem przypomina pytanie o jajko i kurę. Wiedza pojęciowa dziecka rozwija się prawdopodobnie dzięki współdziałaniu kilku bazowych naiwnych teorii, które umożliwiają nabywanie i porządkowanie całkowicie nowej wiedzy. Jak przebiega poszerzanie ich zakresu? Zdaniem Hamana (1993), jedynie analogia pozwala na wyprowadzenie z naiwnych teorii radykalnie nowych pojęć. Dostrzeganie analogii i rozumienie metafor jest możliwe jedynie wtedy, kiedy jednostka dysponuje już pewnym systemem pojęciowym. Nie bez znaczenia jest zdolność integrowania śladów pamięciowych i weryfikacji na tle posiadanego już systemu wiedzy nowej informacji (nowego znaczenia), jakie niesie metafora. Haman zastrzega, że relacja między metaforami i analogiami w rozwoju pojęciowym jest na razie niedostatecznie zbadana. Dodaje jednak, że „dzieci zdają się mieć zdolność rozpoznawania analogii i rozumienia metafor już w wieku przedszkolnym, a być może nawet wcześniej” (Haman, 1993, str. 202). Wskazują na to nie tylko badania prowadzone ściśle nad tą dziedziną, ale też dostrzeżenie, że opisany przez Piageta proces asymilacji czy personifikacji ma charakter spontanicznego doszukiwania się przez dzieci właśnie analogii. Haman dowodzi, że ponieważ wiedza pojęciowa dzieci jest mało systematyczna, sposób, w jaki interpretują one metaforę, opiera się raczej na dostrzeganiu związków powierzchniowych między obiektami, niż na głębokiej analizie. W konkluzji swojej rozprawy doktorskiej pisze, że rozwój rozumienia przez dzieci metafor „myśli się rozsypały”, „dać komuś pomysł” ma charakter skokowy, a przynajmniej da się wyróżnić istotnie różne jakościowo etapy dosłownego odbioru (1991). W artykule pt. *Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych* pisze o swoich badaniach z 1991 roku „zdolność rozumienia metafor typu >>dać pomysł<<, >>być myślami daleko<< rozwija się w sposób nieciągły” (Haman, 1993, str. 203).

Dzieci poddane badaniu przez Macieja Hamana pytano, czy jeśli ktoś podaruje komuś swój pomysł, to czy ofiarodawca nadal go ma? Próbowano dociec, czy myśl, pragnienie, odkrycie jest w oczach dzieci czymś równie realnym jak ciasteczko, którym można się dzielić. Autor podkreśla, że typowa dla dzieci w wieku 5 lat +/- 6 miesięcy była odpowiedź „dać pomysł, to znaczy powiedzieć, ale jak się da pomysł, to nie można go już mieć”; w wieku 6 lat +/- 6 miesięcy „nie wiem, co to znaczy dać pomysł, ale jak dam pomysł, to mogę go nadal mieć” i dla wieku 7 lat +/- 6 miesięcy „dać pomysł to znaczy powiedzieć, jak dam pomysł, to mogę nadal go mieć”. Haman interpretuje te wyniki jako informację, że w wieku około sześciu lat dziecko tworzy pojęcie

„przekazu”, które jest nadrzędne wobec utworzonych wcześniej pojęcia przekazu obiektów fizycznych i pojęcia przekazu informacji. Na szczególną uwagę zasługuje standardowa odpowiedź dziecka ze środkowej grupy wiekowej (6 lat +/- 6 miesięcy) – Haman przyjmuje ją jako argument na rzecz twierdzenia, że dziecko na pewien czas straciło umiejętność interpretowania metafory, chociaż wcześniej (czyli w młodszej grupie wiekowej) jej znaczenie było poprawnie odczytane (sic!).

Marta Bialecka-Pikul (2002, 2003) wskazuje na ścisłą relację między rozumieniem metafor a posługiwaniem się reprezentacjami. Metafora używana jest w skonstruowanym przez nią badaniu właśnie po to, aby wnioskować o dziecięcym rozumieniu reprezentacji. Autorka omawia współczesną wersję sporu natywizm-konstruktywizm (z uwzględnieniem teorii wrodzonych modułów), a także odmienne stanowiska badaczy dotyczące tego, czy rozwój przebiega w sposób ciągły, czy stadialny i jakich (może wszystkich jednocześnie?) aspektów poznania dotyczy. Marta Bialecka-Pikul skupiła się na analizie „metafor sensorycznych”, czyli takich, które odnoszą się do dostrzegania relacji i opisywania świata w wymiarze jednej cechy, np. znacznego wzrostu, krągłego kształtu. W artykule *Metaphors in preschool child thinking about the mind* (2003) donosi, że nabywanie umiejętności posługiwania się przez przedszkolaki metaforą (np. „być grubym jak beczka”, „być zielonym jak żaba”) przebiega w sposób ciągły.

Zarówno w cytowanych badaniach Hamana, jak i Bialeckiej-Pikul, metafora służyła jako swego rodzaju narzędzie do badania prawidłowości psychologicznych innego typu: do formowania reprezentacji umysłu, powstawania i funkcjonowania wybranych pojęć (np. przekazu informacji vs przekazu obiektu fizycznego). Czym innym jest wnioskowanie o dostrzeganiu relacji podobieństwa między rysunkami, kiedy prowokujące pytanie zadaje kukielka, czym innym szacowanie stopnia dosłowności i abstrakcji.

Dorota Kubicka (1994) przedstawia kolejną perspektywę. Pisze, że dzieci używają metafor jako pierwotnych formy symbolicznego myślenia o rzeczywistości. Najciekawszy jest dla nich świat istot żywych, zwłaszcza ludzi. Pierwsze metafory pojawiają się już w drugim lub trzecim roku życia. Motywacją do tworzenia ich nie jest nieznamość nazwy, lecz – przeciwnie – próba nadania nowej, bardziej trafnej. Poszukiwania towarzyszą prostym aktywnościom poznawczym lub zabawom. Są przez to spontaniczne, a czasem bezwiedne. „Wczesne metafory uzupełniają działania dziecka, mają więc charakter pragmatyczny, a nie, jak u dorosłych, kontemplacyjny” (ibid., str. 8). Rozwój polega na przejściu od metaforyzacji spontanicznej do świadomej, refleksyjnej. Niektóre dzieci, zdaniem Kubickiej, po drodze całkiem zarzucają tę umiejętność. Początkowo dzieci uznają odebraną przenośnię za wynik pomyłki. Przystrojenie odpowiednich konwencji trwa dość długo. Rozwój metaforyzacji refleksyjnej ma przebiegać stadialnie. Polega na

stopniowym przybliżaniu się do właściwego znaczenia. Kubicka (1994) ostrzega, że między dziećmi są znaczne duże różnice indywidualne w zakresie rozwoju tej zdolności, choć nie wiadomo, jaka jest natura i przyczyna tych różnic. Jest to zdolność, którą można rozwijać (por. Stemplewska-Żakowicz, 1996).

Opisy ludzi, bohaterów kulturowych i bóstw

Posługiwanie się metaforami pozwala przekazywać informację lub opinię o innych ludziach w możliwie szybkiej, łatwo dostępnej formie. Raymond Gibbs w książce *The poetics of the mind* (1994) opisuje trzy podstawowe zalety takich wyrażań. Po pierwsze, metafory są sposobem wyrażenia idei, które bardzo trudno byłoby przekazać, używając języka dosłownego. Po drugie, zapewniają wyjątkowo kompaktowy sposób zawarcia komunikatu w krótkiej formie. Po trzecie, pomagają uchwycić głębię oraz intensywność przeżycia fenomenologicznego (p. 125). Jednym słowem, człowiek potrzebuje metafor, żeby móc odnaleźć się w zawiłościach życia społecznego. To, że dzieci uczą się rozumieć taki przekaz, ma wartość przystosowawczą i rozpoczyna się wcześnie, a trwa długo. Metafora odzwierciedla sposób opracowywania rzeczywistości przez umysł. Posługiwanie się nią (zarówno rozumienie, jak i tworzenie) wymaga znacznych kompetencji poznawczych. To zależność dwustronna. Musimy umieć rozszyfrować taki komunikat, musimy też umieć go nadać.

Jakie wzorce tworzenia charakterystyk ludzi zawarte są w przekazie kulturowym? Czy są w jakiś sposób zbieżne z jednostkowym rozwojem umiejętności opisywania obiektów społecznych? Starsze, niż dorobek psychologii poznawczej, są dane zebrane w literaturze antropologicznej. Ilość kręgów kulturowych, w których czczono bóstwo integrujące przeciwstawne domeny czy wykluczające się cechy fizyczne (np. zwierzęcą głowę i ludzkie ciało) wskazuje, że zainteresowanie tym, co może wynikać z połączenia właściwości należących do odległych kategorii jest powszechne i bardzo stare. Utożsamianie wyniku tego połączenia z nadludzką siłą jest nie bez znaczenia. Dowodów tej fascynacji łączeniem przeciwieństw jest dużo w systemach mitologicznych, nie trzeba szukać daleko. Wprawdzie ze słowiańskiego panteonu zachowało się niewiele (Gieysztor, 2006), ale te, które w lepszej kondycji przetrwały do naszych czasów, wykazują istotne podobieństwa. Można tu polecić choćby *Early Irish myths and sagas* (Gantz, 1981), *The literature of the Celts* (Maclean, 1998) lub dowolny zbiór na temat mitologii

egipskiej, chińskiej, bałtyjskiej czy greckiej (m.in. Kunstler, 1985, Graves, 1967). Starożytne bóstwa nie tylko posiadały ludzkie zalety i wady (w pewien sposób zwielokrotnione), ale także zakresem swojej władzy łączyły mroczną i jasną stronę tego samego zjawiska. Dlatego Kali, choć jest hinduskim bóstwem opiekuńczym, żąda krwawych ofiar. Bywa opisywana jako nieubłagana, przedstawia się ją pożerającą własne dzieci. Jednak śmierć w jej objęciach ma być błogosławieństwem. Mezopotamska bogini Ishtar była patronką miłości i wojny. Podobnie nordycka Freya. Przydawane bóstwom atrybuty mają być podobne do ludzkich, ale jednak nieosiągalne lub groteskowe. Gilgamesz, bohater sumeryjskiego eposu datowanego na koniec III tysiąclecia p.n.e. ma przyrodzenie długości dwunastu stóp. Systemy mitologiczne z różnych kręgów kulturowych warto przeanalizować pod kątem tego, jakie kategorie cech ludzie skłonni są łączyć tworząc obraz bóstwa lub bohatera kulturowego (Campbell, 1997).

Dzieci są zainteresowane innymi ludźmi. Próbuje ich poznawać i opisywać. W miarę upływu lat co innego jednak przykuwa ich uwagę. Wraz z rozwojem poznawczym i społecznym, z dopływem doświadczeń i wzrostem kompetencji narracyjnych zmienia się to, na jakie cechy ludzi zwracamy uwagę.

Wielu badaczy widzi zależność między umiejętnością przetwarzania metafor a rozwojem teorii umysłu, a także sprawnością w tworzeniu metareprezentacji (Colston, Gibbs, 2002). Szacując poziom rozwoju zdolności rozumienia metafory, możemy wnioskować o opanowaniu fundamentalnych dla dalszego rozwoju kompetencji poznawczych i kompetencji językowych. Dziecko, które operuje metaforą, posiada teorię umysłu (por. Mitchell, 1997, Putko, 1998, Żarska, 1996) i sprawnie posługuje się mową komunikacji doraźnej (Kurcz, 2000). Osoby z autyzmem mogą mieć trudności w operowaniu przenośniami (Pisula, 2003; Hobson, 2012; Gernsbacher, Pripas-Kapit, 2012). Wygotski (2006) twierdził, że mowa i tzw. „wyższe funkcje psychiczne” warunkują się wzajemnie, związek między nimi jest obustronny. Badania Slaughter, Dennis i Pritchard (2002) pokazują, że dzieci, które opanowały ToM, mają lepsze słownictwo i są bardziej popularne wśród rówieśników. Zbigniew Kloch (2008) pisze: „W ujęciu lingwistycznym tożsamość podmiotu realizuje się przez oznaczenie wypowiedzi własnej pozycji wobec innych i wobec siebie samego. Zdefiniowanie siebie samego zaczyna się najczęściej od wyznaczenia cech różnicujących. W opisie czynników tożsamości indywidualnej i zbiorowej język odgrywa znaną i ważną rolę – upodmiatawia” (2008, str. 196).

Marta Białecka-Pikul (2009) zauważa, że większość prac na temat ToM dotyczy dzieci w wieku od trzeciego do piątego roku życia. Tymczasem rozwój teorii umysłu wtedy dopiero się zaczyna (Białecka-Pikul, 2002, 2003, 2004, 2009). Stosunkowo rzadko pisze się o kolejnych fazach rozwoju (Miller, 2012). W odniesieniu do starszych grup wiekowych mówi się o

decentracji interpersonalnej. Rozumie się ją jako zdolność przyjmowania innych, niż własny, punktów widzenia. Ta zdolność odpowiada za rozumienie, że ludzie mogą mieć różne potrzeby, inaczej odczuwać, mieć inne poglądy. Jej pierwsze przejawy da się zauważyć już u dzieci osiemnastomiesięcznych (Białecka-Pikul, 2004), ale intensywny rozwój zachodzi między 8.-10. rokiem życia. Anna Matczak (2003) uważa, że decentracja interpersonalna może pomóc dostrzec wewnętrzne przyczyny zachowania innego człowieka. Ułatwia postawienie się w jego sytuacji, uświadomienie odmienności własnych i cudzych stanów mentalnych. Rozwój tej zdolności poprzedzony jest przez etap egocentryzmu poznawczego, w którym dziecko widzi świat w sposób w znacznym stopniu subiektywny. Percepcja ogranicza się do cech czyjegoś wyglądu i zachowania w danej chwili. Z otoczenia społecznego odbierane są chaotycznie wyizolowane bodźce. Początkowo wyobrażenia na temat konkretnych ludzi mają charakter nieskoordynowanych zbiorów. Dziecko nie dostrzega związków między poszczególnymi cechami. Zależnie od sytuacji, koncentruje uwagę na pojedynczych właściwościach danej osoby. Choć nie integruje cech sprzecznych, potrafi potwierdzić ich współistnienie, kiedy mówi, że ktoś jest czasem dobry, a czasem niedobry, czasem smutny, czasem wesoły. W miarę jak zdobywa kolejne doświadczenia społeczne, dzięki powtarzalności dostrzeganych zachowań ludzkich, zaczyna „uświadamiać sobie stałość źródła odbieranych bodźców społecznych, co stanowi próbę ukształtowania się pojęcia osoby.” (Matczak, 2003, str. 162). Początkowo dziecko przydaje osobom różne ewaluacje zależnie od tego, jacy są oni wobec niego. Zwraca uwagę na te właściwości i zachowania osób, które mają świadczyć o ich domniemanym stosunku emocjonalnym wobec niego. Czy dla dziecka na tym etapie rozwoju, w sytuacji, kiedy chce ono scharakteryzować innego człowieka, używanie metafor byłoby ułatwieniem? Metafory pomagają wyrazić to, co trudne do uchwycenia za pomocą znanych pojęć. Z drugiej jednak strony, metaforyzowanie wymaga prowadzenia dość sprawnych operacji na zbiorach cech z odległych domen – domeny nośnika i tematu. Co dzieci muszą wiedzieć o ludziach, żeby tworzyć zrozumiałe metafory na ich temat? Co muszą umieć, żeby zrozumieć takie metafory? Gdzie będą szukały ich znaczenia – w cechach zewnętrznych (wygląd, aktywność), czy wewnętrznych (przekonania, upodobania, plany)? Pojawia się tu dużo pytań. Z teorii Piageta wynika, że wyraźny postęp w postrzeganiu wewnętrznych przyczyn działania zauważa się u dzieci w wieku 8.-10. lat, a więc wtedy, kiedy kształtuje się też odwracalność myślenia. Znaczyliby to, że dzieci w tym wieku będą potrafiły odnieść temat metafory do czegoś, co widzą w innych ludziach nie wprost. Dziecko chodzące do szkoły potrafi już dokonać psychologicznej charakterystyki ludzi. W miarę przyrostu wiedzy o złożonych przyczynach zachowań, zaczyna rozumieć, że niektóre sprzeczności mogą być pozorne. Czy to oznacza, że umie już metaforycznie rzutować struktury reprezentacji na obiekty z innych domen? Zdaniem Matczak (2003), dziecko w tym wieku próbuje integrować cechy w

spójne całości. Na przykład łączy słabość i lękliwość z uległością lub z potrzebą dominacji. Jak twierdzi Gibbs (1994), przenośnie doskonale nadają się do tworzenia w opisie takich, nie do końca wyartykułowanych, „pakietów” cech. Siedmio- ośmiolatek umie już przyjąć inny, niż jego własny, punkt widzenia. Zauważa też te spośród cech innych osób, które nie mają bezpośredniego wpływu na aktualną interakcję. Zmniejsza się ilość sądów wartościujących (ocen) a zwiększa ilość sądów opisowych. U nastolatków daje się zauważyć powrót do oceniania, co wynika z rozwoju krytycyzmu i ogólnej tendencji do wartościowań moralnych, a nie z zaniechania prób bycia obiektywnym. Z wiekiem zmienia się także stopień integracji charakterystyk innych ludzi. Późniejszy etap rozwoju to umiejętność sięgnięcia do odleglejszych przyczyn dawnego zachowania, które może być tłumaczone nie tylko posiadaniem danej cechy, ale też w kontekście przyczyn jej pojawienia się, np. przeżytych doświadczeń, przyjętych wartości. Ta zdolność ujawnia się dopiero pod koniec okresu dorastania.

Dzieci w wieku przedszkolnym wyraźnie preferują kontakty z dorosłymi. Rówieśnicy lub młodsi traktowani są jako „mniej wartościowi” w kontakcie. Wobec młodszych zdarza im się zachowywać, jakby byli zaledwie ciekawymi obiektami fizycznymi – czymś, co można obejrzeć. Nieco później, w drugiej połowie wieku przedszkolnego dzieci coraz precyzyjniej klasyfikują wiek ludzi. Wobec młodszych bywają opiekuńcze lub stawiają się w roli mentorów (Bokus, 1991, 2013), wobec starszych są podporządkowane. Przedszkolaki zaczynają też zwracać uwagę na płeć. Początkowo widzą głównie różnice w wyglądzie (ubiór, fryzura), potem dostrzegają odmienne aktywności (w co kto się bawi), następnie zaczynają różnicować oczekiwania społeczne wobec dziewczynek i chłopców, porównują możliwości i osiągnięcia obu grup. Przez pierwsze lata zaobserwowane różnice nie wpływają na podejmowanie kontaktu lub jego częstotliwość, jednak już pod koniec wieku przedszkolnego dzieci zaczynają preferować kontakt z przedstawicielami własnej płci.

Percepcja społeczna doskonali się wraz rozwojem poznawczym. Podstawową zmianą jest pogłębianie i zwiększanie integracji opisu innych osób. Początkowo dziecko postrzega innych całkowicie powierzchownie. Jego uwagę zwracają zewnętrzne przyczyny aktualnych zachowań, wykonywane czynności, posiadane przedmioty, wygląd zewnętrzny. Z czasem percepcja społeczna staje się coraz bardziej złożona. Dziecko wiąże obserwowane reakcje ludzi z równocześnie dostrzeganymi czynnikami sytuacyjnymi, zauważa przyczyny działań w stanach wewnętrznych, potem we względnie stałych cechach psychicznych. Stopniowo uczy się tłumaczyć czyjeś zachowanie jego indywidualnymi cechami, potrzebami, celami, stanem wiedzy, umiejętnościami, nastawieniem wobec kogoś lub czegoś (Maczak, 2003). Zapewne to, jak rozwija się dziecięce spostrzeganie społeczne bezpośrednio przekłada się na rozwój posługiwania się

metaforami, których tematem są ludzie. Nie ma jednak gotowych odpowiedzi. Które, spośród wymiarów ludzkich cech (np. dobry-zły, mądry-głupi) dzieciom jest łatwiej, które trudniej nazwać i opisać?

Wstępną próbę odpowiedzi na te pytania stanowią badania Ewy Dryll z 2003 i 2006 roku (Dryll, E.M. 2003, 2006). „Fazę wstępną” do badania metaforycznego mówienia o ludziach stanowiła próba poznania najbardziej aktywnych kategorii cech nośnika. Badanie z 2003 roku dotyczyło między innymi tego, do których kategorii cech zwierząt dzieci najchętniej nawiązują, kiedy pyta się je o stworzenia-hybrydy, czyli podobne do zaczerpniętych z mitologii wyobrażenia stworów, mających pół ciała jednego zwierzęcia, a pół innego (np. pół ciała zwierzęcia konotowanego pozytywnie i pół ciała innego zwierzęcia, ocenianego negatywnie, por. Dryll E.M., 2003). Proszono dzieci w wieku przedszkolnym o wyobrażenie sobie, narysowanie i omówienie takiej hybrydy. Sprawdzano, na które kategorie cech zwierząt dzieci zwrócą uwagę, co uznają za najważniejsze – skrzydła, czy może pazury? Jakie wyciągną z tego konsekwencje? Zaobserwowano stosowanie kilku strategii udzielania odpowiedzi, na przykład charakteryzowanie hybrydy za pomocą jej upodobań (jako uzasadnienie swoich ocen pozytywnych dzieci mówiły, że wyobrażony obiekt „lubi kwiatki”, a negatywnych „lubi krew innych zwierzątek”), mówienie, że coś jest „w połowie” złe (zgodnie tworzonym przez dziecko rysunkiem, w którym widać oś symetrii wytyczoną przez środek ciała). Dzieci miały trudność z ujęciem w słowa ambiwalencji charakteru wyobrażonych obiektów, niemniej próbowały ją wyrazić. Wyniki skłoniły do zwrócenia bacznej uwagi na pojawienie się tych strategii w kolejnych badaniach.

W badaniu z 2006 roku (Dryll E.M., 2006) dzieci z trzech grup wiekowych: 5;6-6;0, 8;0-8;6, 9;6-10;0 lat proszono o wyjaśnienie osiemnastu metafor, w których tematem miały być cechy ludzkie, a nośniki zaczerpnięto z domeny zwierzęta. Dzieci z najmłodszej grupy wiekowej najczęściej opisywały cechy wyglądu zwierzęcia i swoje ustosunkowanie do niego. Ośmiolatki mieszały obydwa porządki (ludzkie vs zwierzęce). Co ciekawe, sposób, w jaki odpowiadało kilkoro z nich sugerował, że dzieci w tym wieku mówią o ludziach, dopóki pamiętają treść polecenia. Kiedy są nieco mniej skupione, wymieniają cechy typowo zwierzęce. Najstarsze dzieci raczej mówiły o człowieku, choć nie dokładnie w taki sposób, w jaki zrobiliby to dorośli. Tu i ówdzie w opisach zakradły się cechy typowo zwierzęce. Wraz z wiekiem rosła skłonność do podawania bogatszej i bardziej zróżnicowanej ewaluacji obiektu, zwłaszcza pozytywnej. Starsze dzieci częściej mówiły o ludziach, odwołując się do ich cech stałych (charakter) oraz emocji i pragnień. Oznacza to, że im starsze były osoby badane, tym łatwiej aktywizowało się myślenie metaforyczne.

Tu także pojawiły się wspomniane wyżej strategie. Ponieważ projekt obejmował też starszą grupę wiekową (dziesięciolatki), zmiany są tym bardziej wyraziste. Młodsze dzieci rzeczywiście wolą jednoznaczności. Żmija jest zła, motylek jest dobry. Brakuje ambiwalencji. Dzieci w wieku 5;6-6;0, musiały uciekać się do skomplikowanych opisów, kiedy chciały podkreślić nasilenie danej cechy (obiekt jest bardzo zły, bardzo przyjacielski). Informację powtarzano wielokrotnie, najwyżej była nieznacznie zmieniona (redundancja). Potem pojawiała się „troszkę”. Dziecko mówi, że jakieś zwierzę jest „troszkę dobre a troszkę złe”. I na tym się zatrzymuje. Zmienia temat lub podaje następną cechę. Jeśli nieco starsze dzieci pragną to wyjaśnić, opisują konkretne zdarzenie lub zachowanie, dodając „czasem”, „dużo” lub „mało” (ktoś coś robi). Dopiero wypowiedzi dziesięciolatków sprawiają wrażenie wyważonych. Pojawia się myśl, że ktoś jest „w sam raz”, ponieważ nie popada w żadną skrajność.

Dowodem na to, że obiekt „jest jakiś” ma być to, że obiekt „lubi coś”. Sześciolatki mówiły o własnym ustosunkowaniu do wyobrażonych zwierząt, dziesięciolatki częściej opisywały swoją relację z obiektem – człowiekiem. Dało się tu zaobserwować znaczne dysproporcje. Na tej podstawie uznano, że w kolejnym projekcie warto zwrócić uwagę na zakres stosowania strategii *lubi* oraz strategii *to-by-mu*, w której osoba badana opisuje relację swoją lub „ludzi” z wyobrażonym obiektem („co by ludzie z nim zrobili”).

Widać, że obiekt staje się powoli osobą ludzką o złożonym charakterze, a osiem lat to wiek przełomowy w rozwoju zdolności rozumienia metafor. Należałoby jeszcze „rozciągnąć” skalę – w ten sam sposób przebadать dzieci starsze (np. dwunasto- szesnastoletnie) i stworzyć narzędzia pozwalające mierzyć wartości poszczególnych wymiarów: zakresu, w jakim osoba badana odwołuje się do cech nośnika bądź cech tematu oraz tego, na jakie kategorie właściwości obiektu zwraca uwagę.

W trakcie analizy wywiadów pojawiło się też kilka wątków, które zamiast zaspokoić ciekawość badawczą, obudziły kolejne pytania. Zaobserwowane zwierzęce aktywności i cechy wyglądu składały się na reprezentację, która ulegała rozszerzeniu na stałe dyspozycje i cechy psychiczne człowieka. W analizie jakościowej wskazano na kilka tropów. Niektóre typowo zwierzęce cechy (np. białe runo, pazury) przechodziły w typowe cechy ludzkie (odpowiednio: jasna karnacja, bycie bladym, długie, lakierowane paznokcie) – tu wciąż obracamy się w kręgu cech wyglądu. Zwierzęce cechy wyglądu mogły też zmienić się w ludzkie upodobania („ma na sobie wełnę/puch/sierść” w „lubi nosić wełniane swetry”, „ma kopyta” w „lubi jeść kopytka”, „ma na skórze paski żeby się maskować w dżungli” w „najbardziej lubi ubrania w paski”). Czy można tu odnaleźć jakąś zależność? Wypowiedzi o tym, że skrzydła stają się długimi ramionami, a umiejętność fruwania przechodzi w marzenie o lataniu lub zamiłowanie do samolotów, pojawiły

się zbyt często, aby mógł to być przypadek. Skojarzenia dobry-zły miały czasem przełożenie na wymiary symboliczne np. światło – ciemność. Upodobanie do światła przypisywane było obiektom o pozytywnej konotacji, zaś do ciemności tym, których konotacja jest negatywna. **Za pomocą metafor można więc badać pola semantyczne wielu pojęć abstrakcyjnych (np. „dobro” „zło”) i zmiany zachodzące w tych polach u dzieci z różnych grup wiekowych.** Z badań płynął wniosek, że należy skonstruować nowe, precyzyjne narzędzie i przeprowadzić kolejne badanie, które miałyby na celu odnalezienie takich prawidłowości.

Metafory różnią się poziomem konwencjonalności, co należało uwzględnić w kolejnym projektowanym badaniu. Pewną formą przygotowania do postawienia adekwatnych pytań było poproszenie dwudziestu czterech osób dorosłych o podanie skojarzeń do dwóch bodźców metaforycznych: Mrówka i Jeź. Wyniki porównano z odpowiedziami dzieci z grup wiekowych 5;6-6;0, 8;0-8;6, 9;6-10;0 (Dryll E.M., 2006). W pierwszej odpowiedzi na pytanie o Mrówkę aż 23 spośród 24 osób w pierwszym skojarzeniu podało określenie „pracowita” (raz „pracowita” padło w drugim skojarzeniu, po „cichy”). Oznacza to, że wśród badanych dorosłych skojarzenie jest powszechne, co sprawia, że taka metafora byłaby prosta. Z kolei w odpowiedzi na bodziec Jeź zaledwie po dwie spośród 24 osób zgadzało się, że jest „cichy”, „zadziorny” lub „nieśmiały”. Pozostałe określenia występowały pojedynczo, choć niektóre były zbliżone znaczeniowo (np. „zamknięty w sobie”, „nieдоступny”, „introwertyczny”). Skojarzenie „pracowitość” i „mrówka” jest więc naszym języku znacznie bardziej utarte niż np. „bycie spokojnym” i „jeź”. W badaniu z 2006 roku odpowiedzi sześciolatków wskazywały na brak zróżnicowania między metaforami mniej i bardziej konwencjonalnymi. Ośmiolatki parokrotnie wspominają o pracowitości Mrówki, ale dopiero u dziesięciolatków określenie to pada często. Wskazuje to na stopniowe „zbliżanie się” do znaczeń i konwencji, którymi posługują się dorośli, w pełni kompetentni użytkownicy języka. Jednoznaczność pola semantycznego, wyrażająca się w tym, że w wypowiedziach osób dorosłych występuje, jako pierwsze określenie, wielokrotnie to samo skojarzenie/słowo może być wskaźnikiem poziomu konwencjonalności metafory oraz może być używane w dalszym badaniu z udziałem dzieci.

Problem badawczy

Jako że metafora jest zjawiskiem złożonym (wspominając słowa Dobrzyńskiej z 2008 roku, jest to „różnokierunkowo rozgałęziony twór pojęciowy”), próba zbadania i opisanie w jednym projekcie wszystkich jej aspektów byłaby niemożliwa. Należy wybrać jeden, za to z jakiegoś względu szczególnie istotny. Niech to będzie pewien typ metafor, który pojawia się w rozwoju dość wcześnie i odwołuje do czegoś, co dzieci rzeczywiście uznają za istotne, co budzi ich ciekawość. Niewątpliwie takim obszarem są charakterystyki innych osób. Metafora charakteryzująca człowieka to wyrażenie, którego tematem jest osoba lub jej cechy, aktywności, relacje, a nośnikiem nazwa zaczerpnięta z innej domeny wiedzy, na przykład z wiedzy na temat zwierząt lub przedmiotów codziennego użytku. Takie ujęcie jest zgodne z zaproponowaną przez Dorotę Kubicką (2005) definicją, w której metafora polega na przedstawieniu danej rzeczy (tematu) w kategoriach właściwych całkiem innej rzeczy (nośnika), kiedy obie te rzeczy są do siebie pod jakimś względem podobne. Zgodnie z tym, co o funkcji metafory powiedział Falkiewicz (1996), ludzie i ludzkie relacje będą tematem adekwatnym. Temat ma być trudniejszy do nazwania, nieuchwytny, a jednocześnie ważny dla odbiorcy. Temat innych ludzi ciekawi wszystkich, także małe dzieci. I często bywa trudny, nawet dla osób dorosłych, wykształconych, z doświadczeniem. Jak pisał David Ritchie (2004a, 2004b), status wyrażenia wynika z jego odniesienia do podzielanej przez rozmówców wiedzy pragmatycznej, a więc także pozajęzykowej (*common ground*). Jak z tego wynika, człowiek jako temat, czyli obiekt charakteryzowany metaforą, wydaje się bardzo dogodnym przedmiotem badania jej rozumienia. Nośniki trzeba natomiast zaczerpnąć z domen, z którymi wiąże się wiedza łatwo dostępna nawet dla najmłodszych. Musi się ona odnosić do konkretnych przedmiotów lub zjawisk poddawanych obserwacji, doświadczanych i łatwo dostępnych dzięki przekazowi kulturowemu. Posługiwanie się metaforycznym opisem ludzi wymaga kompetencji poznawczych, społecznych i komunikacyjnych, które doskonały się z wiekiem. **Celem pracy jest więc określenie, w jaki sposób rozumienie metafor charakteryzujących ludzi zmienia się z wiekiem.**

Nawiązując do teorii interakcyjnej Maxa Blacka (1971), który mówił, że metafora „człowiek jest wilkiem” będzie zrozumiała pod warunkiem, że odbiorca i nadawca dysponują pewnym zestawem przekonań odnośnie wilków i że przekonania te stanowią „system banalnych skojarzeń” (str. 228) wyznaczono kilka istotnych punktów projektu. Przede wszystkim, analogicznie do stwierdzenia, że dorosły rozumie metaforę, jeśli odniesie ją do pewnego zestawu przekonań współpodzielanego z nadawcą, przyjmujemy, że dziecko rozumie metaforę, jeśli odnosi ją do zestawu przekonań ukonstytuowanego przez kompetentnych użytkowników języka (czyli

przez dorosłych). Oznacza to, że aby badać rozumienie metafor, najpierw trzeba poznać ten „system banalnych skojarzeń”, o którym mówił Black. Znaczenia metafor nie odnajdzie się w słownikach. Ich dokładne wyjaśnienie nie byłoby możliwe z wielu względów. Język zmienia się, co najwyraźniej widać na poziomie frazeologicznym. Należy, wobec tego, podejść do problemu empirycznie – zbadać, jak rozumieją wybrane metafory kompetentni użytkownicy języka, posługujący się nim w określonym miejscu i czasie.

Dopiero znając aktualne znaczenia wybranych metafor tak, jak ich używają dorośli, można przystąpić do badania dzieci. Analizując rozwój należy bowiem najpierw określić jego punkt docelowy. Nie znaczy to, że odpowiedź dziecka musi wiernie odzwierciedlać sposób, w jaki metaforę rozumieją starsi – oni sami nie zawsze są zgodni, zwłaszcza kiedy podchodzą do zadania twórczo. Chodzi raczej o zdolność wskazania tego samego aspektu tematu, a w dalszej kolejności o przywołanie tych samych typów skojarzeń.

Biorąc to pod uwagę, zacząć należy od wybrania pewnej puli metafor, którymi można opisywać ludzi, następnie zbadać możliwie dokładnie, jak te wybrane metafory w „systemie banalnych skojarzeń” rozumieją dorośli. Potem pokazać te same bodźce dzieciom z różnych grup wiekowych i wreszcie porównać zakres podobieństw między ich odpowiedziami, a odpowiedziami osób dorosłych. Wynika z tego konieczność przeprowadzenia dwóch badań: jednego z udziałem osób dorosłych (cel: poznanie „sieci banalnych skojarzeń”, znaczeń przydawanych wybranym metaforom) oraz drugiego badania, z udziałem dzieci z różnych grup wiekowych (cel: szukanie znaczeń wskazanych przez dorosłych w odpowiedziach dzieci).

Opisywanie ludzi za pomocą metafor to jednak temat na tyle obszerny, że aby poruszyć zaledwie kilka z wielu wątków rozważanych w literaturze przedmiotu, konieczne jest przeprowadzenie starannych przygotowań. Po pierwsze, trzeba ustalić, po czym poznać, że dziecko rozumie daną metaforę, czyli wyznaczyć **wskaźnik odniesienia**, który poinformuje, czy osoba badana odnosi się do swojej wiedzy o domenę nośnika, czy do tematu. Po drugie, trzeba wybrać cechy tematu, do których adresowane będą metafory. Pozwoli to uporządkować pole badań i przeprowadzić zasadne analizy. Należy wybrać takie cechy, do których łatwo będzie zaadresować metafory czytelne dla osób z różnych grup wiekowych. W tym celu konieczne jest odwołanie się do prac na temat funkcjonowania poznawczego, a szczególnie do problemu wnioskowania o cechach, poprzez odniesienie do **wymiarów poznawczych** (Osgood, 1941; Tanaka i Osgood 1965; Osgood, 1971; Przetacznikowa, 1983; Przetacznik-Gierowska, 1994; Czarnecka, 1995). Po trzecie, należy wybrać domenę, bądź **domeny** nośników. Tu szczególnie istotne będą prace Keila (1986), Colston, Kuiper (2002), czy prace Hernika (2005) i Tarłowskiego (2005). Po czwarte, warto przewidzieć, co może zawierać zebrany materiał. Wraz z rozwojem zmienia się to, na które **kategorie właściwości** innych ludzi zwracamy uwagę i pod jakim kątem je

opisujemy. Pomocą posłużą tu prace Anny Matczak (2003), Marii Przetacznikowej (1983), Marii Przetacznik-Gierowskiej (1994) na temat rozwoju percepcji społecznej. Po piąte, należy mieć na uwadze **konwencjonalność** metafor (Ricoeur, 1989; Gulcksberg, Keysar, 1990, Giora, 2008).

Na tym etapie konieczny będzie wybór lub opracowanie **narzędzia** oraz adekwatnych wskaźników. W materiale zebrany od osób dorosłych trzeba będzie odszukać najbardziej powszechne skojarzenia. Osoby badane będą nazywały swoje skojarzenia za pomocą określeń. Bliskoznaczne określenia da się połączyć w wiązki znaczeń danej metafory. Po policzeniu liczebności tych wiązek, będzie można wskazać mniej i bardziej powszechne skojarzenia, a więc porównać znaczenia wybranych metafor metodami ilościowymi. Najbardziej liczne (a więc najważniejsze) wiązki będą nazwane **dominantami**. Dzięki wyznaczeniu dominant będzie można prześledzić dynamikę zmian znaczeń wybranej metafory w kilku grupach wiekowych. Konieczne jest wybranie takiej **metody analizy** i prezentacji wyników, która umożliwi zarówno przeprowadzenie porównań międzygrupowych jak i pokazanie specyfiki grup. Optymalne będzie połączenie technik ilościowych oraz jakościowych. Następnym krokiem będą **badania pilotażowe** oraz **dwa badania właściwe** – w pierwszym badaniu właściwym uczestnikami będą osoby dorosłe, w drugim badaniu właściwym – dzieci z czterech grup wiekowych. Wreszcie będzie można odpowiedzieć na postawione pytania i odnieść wyniki do szerszego kontekstu prac dotyczących metafor.

Kiedy metafora „działa”? – wskaźnik odniesienia

Wypowiedzi dzieci przybierają różną formę, co także może wynikać z poziomu aktywizacji myślenia metaforycznego. W sytuacji badania dziecko może mieć tylko jedno skojarzenie – np. „tygrys jest groźny”. Wtedy powie prawdopodobnie „boję się tygrysa”. Może pójść o krok dalej – przypomnieć sobie, co wie o jego wyglądzie i próbować przenieść tę wiedzę na informacje o możliwych cechach wyglądu człowieka (np. „tygrys ma czarno-pomarańczowe paski” człowiek „ma makijaż maskujący na twarzy”). Jeszcze krok dalej – dziecko może chcieć podać szerszą charakterystykę obiektu. Np. „ślimak”, który wolno się przemieszcza, konotuje przede wszystkim powolny ruch, ale to skojarzenie może być spożytkowane do opisywania aktywności człowieka: „nigdy nie biega”, „mówi tak bardzo wolno, przeciąga głoski”, „wolno pracuje”. Aktywności, które podlegają obserwacji, mogą następnie ulegać uogólnieniu i rozszerzeniu na stałe dyspozycje i cechy psychiczne człowieka. Osoba podobna do ślimaka może być postrzegana jako „mało inteligentna”, „anemiczna”, „ociężała”, „leniwa”, ponieważ ślimak wolno się porusza. Zwierzę, które jest drapieżnikiem, poluje, goni, gryzie, wbija pazury, drapie,

rozszarpuje, wstrzykuje jad, czeka w zasadzce, rozsnuwa sieci. Po „przełożeniu” na cechy ludzkie „drapieżnik” plotkuje, bije, kłóci się, podjudza, intryguje, podstawia nogę, zaczepia, szuka pretekstu do bójki. Jest charakteryzowany jako agresywny, ale w wymiarze społecznym. Zwierzę-drapieżnik poluje, bo żywi się mięsem. Człowiek, który jest jak drapieżnik „poluje” też z jakichś pobudek. Przejawem najpełniejszego „wniknięcia” w realia ludzkiego świata byłoby domniemywanie, jakie mogą być myśli, pragnienia, cele, obawy i marzenia człowieka opisywanego za pomocą danej metafory. Narrator może poszukiwać przyczyn określonych ludzkich dyspozycji np. człowiek podobny do orła „marzy o tym, żeby być najlepszym i planuje swoje przedsięwzięcia z dużym wyprzedzeniem” lub „ma dystans wobec grupy, nie odzywa się dopóki nie musi”, ponieważ orzeł „wypatruje swojej ofiary z wysoka, pikuje z nieba”. Człowiek podobny do jeża „lubi wiedzieć na czym stoi, przerażają go sytuacje, na które nie jest przygotowany, unika brania udziału w przedsięwzięciach, których przebiegu nie może kontrolować” ponieważ jeż „kiedy się boi, zwija się w kulkę”.

Szczególnie pomocne będzie tu powołanie się na pracę Marty Białeckiej-Pikul (2005). Autorka ocenia wypowiedzi dzieci na skali czteropunktowej, szacując stopień aktywizacji myślenia metaforycznego. Píše też, że dostrzeganie podobnych cech fizycznych (kolor, kształt) między rysunkiem przedstawiającym człowieka a rysunkiem przedstawiającym zwierzę lub przedmiot jest trudne dla dzieci w starszym wieku przedszkolnym. Wynika z tego, że warto dobrać takie grupy, aby najmłodszy uczestnicy mieli więcej niż pięć lat. W badaniu Dryll (2006, por. str. 56) dzieci z najmłodszej grupy wiekowej (5;6-6;0) najczęściej opisywały cechy wyglądu zwierzęcia oraz swoje ustosunkowanie do niego, nieco starsze (8;0-8;6) mieszały obydwie porządki (ludzkie vs zwierzęce), a dzieci najstarsze (9;6-10;0) raczej mówiły o człowieku. Wyniki dotychczasowych badań (Dryll E.M., 2003, 2006) sugerują, że dzieci mogą stosować rozmaite strategie, dzięki którym usiłują rozwiązać postawione przed nimi zadanie, chociaż nie w pełni rozumieją metaforę. Co ciekawe, sposób, w jaki odpowiadało kilkoro ośmiolatków sugerował, że dzieci w tym wieku mówią o ludziach, dopóki pamiętają treść polecenia. Kiedy są nieco mniej skupione, wymieniają cechy typowo zwierzęce. Wynika z tego, że w badaniu z udziałem dzieci należy użyć skali informującej o tym, czy dziecko aktywizuje domenę nośnika, czy tematu. Czy kojarzy bodziec wyłącznie z nośnikiem, czy już mówi o ludziach i ich cechach? Innymi słowy – czy metafora „działa”. Potrzebny jest do tego **wskaźnik odniesienia**, który pozwoli opracować odpowiednie wartości liczbowe (por. str. 82).

Wybór wymiarów – aspektów tematu

Do badania rozwoju zdolności rozumienia metafor konieczne staje się użycie starannie dobranego materiału testowego – takiego, który umożliwi porównanie sposobów dziecięcego i dojrzałego ich rozumienia. Metafory powinny być adresowane do wybranych wymiarów ludzkich cech. Które wybrać? Pewną odpowiedzią są prace Charlesa Osgooda (Osgood 1941, Tanaka, Osgood, 1965), w których proces poznawania i oceny pojęcia polega na umiejscowieniu go w pewnym punkcie kontinuum i w nieprzypadkowym sąsiedztwie innych pojęć. Zbiór kontinuum mógłby być nieograniczony, ale da się go sprowadzić do trzech grup nieskorelowanych wymiarów: siły, ewaluacji (wartościowania) i aktywności. Anna Ciechanowicz (1981) zastrzega jednak, że jest to model statyczny i zarzuca mu, że nie może uchwycić realności psychologicznej dynamicznych zmian. Jak pisano wyżej, metafora jest szczególnie podatna na wpływ kontekstu.

Drugą odpowiedzią mogłyby być prace Marii Przetacznik-Gierowskiej dotyczące rozwoju poznawczego i kategoryzacji. W pracy *Od słowa do dyskursu* (1994) autorka przytacza różne kryteria kategoryzowania przymiotników. Zauważa, że nie są to zbiory rozłączne, wiele rodzajów określeń przynależy do kilku kategorii jednocześnie. W końcu proponuje własny podział: przymiotniki określające (w których dzieci wymieniają właściwość jakiejś osoby, rzeczy lub zjawiska) oraz przymiotniki wartościujące (w których dzieci oceniają jakąś osobę, rzecz lub zjawisko). Dodatkowo przymiotniki określające dzielą się na te, które wskazują na cechy sensoryczne (ujmujące doświadczenie zmysłowe) i te, które odnoszą się do cech pośrednich, czyli wynikają nie tylko z percepcji bodźca, ale też z analizy cechy. Rozwój umiejętności nazywania relacji atrybutywnych przypada na 2. – 5. r.ż. Określenia wartościujące stopniowo zastępowane są przez określenia oznaczające cechy sensoryczne, które jednak dla dzieci w wieku przedszkolnym nie stanowią jeszcze pojęć abstrakcyjnych. Są trwale przypisane konkretnym obiektom, do czasu kiedy dziecko nauczy się przyporządkowywać tę samą właściwość do wielu przedmiotów. Wraz z rozwojem umiejętności abstrahowania i uogólniania ukształtują się pojęcia, sądy oceniające i hierarchie wartości.

Komentując wyniki badań Szumana, w pracy *Geneza i rozwój rozumienia przez dzieci kategorii przeciwieństwa*, Maria Przetacznikowa (1983) pisze, że przedszkolaki dobierają określenia kontrastowe. Początkowo mają specyficzne trudności w różnicowaniu obiektów poznawczych, w wyodrębnianiu ich z tła. Póki słabo znają swoje otoczenie i dopiero uczą się asymilować napływające informacje, najmniej trudności sprawiają im właśnie przedmioty, zjawiska, czynności i zachowania zestawione na zasadzie kontrastu. Przeciwieństwo jest kategorią relacyjną, opiera się na wyrazistych różnicach między obiektami, ustawia je względem siebie. Obiekty są w ten sposób przydzielone do dwóch klas, choć nadal w obrębie określonego układu.

„Dwa bieguny i skupione wokół wartości przyskrajne stanowią jakby ramy pierwotnej klasyfikacji zjawisk. Klasyfikacja ta ma charakter dychotomiczny, jakkolwiek różni się jakościowo od znacznie późniejszej dychotomii klas konstruowanej na poziomie myślenia operacyjnego. Początkowo są to raczej pseudoklasy, gdyż reprezentują je niekiedy pojedyncze i fragmentarycznie poznane obiekty, posiadające analogiczne cechy, i zakres klas przeciwstawnych poszerza się. Włączanie nazwy sprzyja utrwalaniu tej wstępnej klasyfikacji i zrozumienia istoty kontrastu” (str. 187).

Maria Przetacznikowa (1983) pisze, że dziecko przyswaja wartościujące znaczenie kilku podstawowych dychotomii atrybutów już pod koniec drugiego roku życia (na przykład: dobry-zły, ładny-brzydki, grzeczny-niegrzeczny). Na początku używa ich w odniesieniu do wykonywanych przez siebie czynności, nagradzanych lub karanych przez osoby decydujące o tym, co wolno, a czego nie wolno. Kolejnym etapem jest stosowanie tych określeń w mowie czynnej, w tym samym znaczeniu w stosunku do siebie do rówieśników, zabawek itp. Do klasy atrybutów oceniających dziecko włącza też początkowo takie przymiotniki, które oznaczają cechy sensoryczne (np. czysty-brudny, mokry-suchy). Prawdopodobnie wynika to stąd, że łączą się one z aprobatą lub brakiem aprobaty wobec podejmowanych działań. „Pierwotna klasyfikacja językowa rodzajów aktywności oraz osób i przedmiotów w tę aktywność uwikłanych odbywa się zatem na zasadzie przeciwieństwa, rozumianego dzięki nacechowaniu emocjonalnemu jej składników. Kategoryzację werbalną opartą na określeniach cech kontrastowych przenosi dziecko stopniowo na inne wymiary i własności obiektów poznawczych, najpierw sensoryczne (np. barwy, kształty i inne cechy przestrzenne), a potem bardziej abstrakcyjne, dane pośrednio (np. aspekt czasowy zjawiska, jego realność, tożsamość lub podobieństwo itp.)” (Przetacznikowa, 1983, str. 192). Operowanie cechami przeciwstawnymi o charakterze wartościującym łatwo zauważyć w mowie dziecka. Używanie określeń biegunowych relacyjnych (antonimów) także nie sprawia mu żadnych trudności, jednak rozumienie i spontaniczne używanie słabo nacechowanych emocjonalnie nazw kontrastowych wymiarów pojawia się później. To argumenty na rzecz użycia w badaniu kilku kontrastowych wymiarów: np. dobre-złe, ładne-brzydkie lub silne-słabe.

Anna Ciechanowicz (1981) w pracy *Ewolucja skojarzeniowej struktury pola semantycznego wyrazów u dzieci w wieku od 2 do 15 lat* omawia badania nad skojarzeniową strukturą pola semantycznego u dzieci z kilku grup wiekowych. Jako czynniki mające wpływ na rozwój i zróżnicowanie tych struktur wymienia między innymi zależność od pola (zdolność zmiany perspektywy) oraz analityczność-globalność, jako umiejętność wybierania w złożonej informacji jednej cechy, która następnie stanowi kryterium kategoryzacji (Kagan, 1966). Jako metodę badania struktur poznawczych przyjmuje eksperyment skojarzeniowy. Analiza zebranego

przez nią materiału wskazuje, że rozwój zdolności rozumienia metafor warto badać prosząc dzieci o podawanie skojarzeń do listy bodźców. Następnym krokiem musi być przeprowadzenie analiz jakościowych.

W poprzednich badaniach nad rozwojem zdolności posługiwania się metaforami (Dryll, 2006) brały udział osoby z trzech grup wiekowych: 5;6-6;0, 8;6-9;0, 9;6-10;0. Uzyskane wyniki pokazały, że z wiekiem dzieci coraz rzadziej skupiają się na cechach wyglądu, za to częściej tworzą portrety psychologiczne. Stanowi to podstawę przypuszczenia, że w jeszcze starszych grupach opisy dyspozycji wewnętrznych będą tym bardziej rozbudowane. Okazuje się jednak, że wcale nie musi tak być. Katarzyna Czarnecka (1995) w tekście *Konstrukcje porównawcze jako odzwierciedlenie uczniowskiej wizji świata* pisze, że w slangu uczniowskim dzieci w wieku 12. – 19. lat dominują określenia wyglądu zewnętrznego człowieka. Źródła niektórych z cytowanych porównań są obecnie nieprzejryste („ma czoło jak skocznia w Sarajewie”), ale można domyśleć się w nich stosunku nadawcy do opisywanych widoków: „wystroił się jak śledź na dni morza”, „ma ryj jak spleśniały serek”. Omawiana przez Czarnecką ilościowa przewaga opisów wyglądu człowieka dobitnie świadczy o tym, co ekscytuje dzieci w tym wieku.

Biorąc pod uwagę przytoczone badania, wybór metafor adresowanych do cech kontrastowych wydaje się zasadny. Niech to będą wymiary umożliwiające ocenę obiektu pod jakimś względem, np. czy jest „dobry”, czy „zły”. Bodźce dobrane zostaną do wymiarów dobre-złe, mądre-głupie, silne-słabe, ładne-brzydkie, co znajduje uzasadnienie w pracach Osgooda (1941), Tanaki i Osgooda (1965), Marii Przetacznik-Gierowskiej (1983, 1994), Katarzyny Czarneckiej (1995) oraz wcześniejszych badaniach własnych (Dryll E.M., 2006).

Wybór domen nośników

Raymond Gibbs i Jennifer O'Brian (1990) utrzymują, że domena źródłowa rzeczywiście odgrywa ważną rolę w rozumieniu wyrażeń metaforycznych. Wynik sugeruje, że warto przeprowadzić badania uwzględniające nośniki z różnych domen, ale nie za bardzo odmienne między sobą, aby wyłapać możliwie subtelne różnice wyrazistości cech. Należy więc wybrać takie domeny nośników, które nadawałyby się do badania zarówno sześciolatków, jak i osób dorosłych. Wyniki zaprezentowane w artykule Franka C. Keila (1986) *Conceptual Domains and the Acquisition of Metaphor* wskazują, że zdolność metaforycznego rozumienia wyrażeń może w znacznej mierze zależeć od tego, do jakiej domeny należy nośnik. Czym się kierować w wyborze? Najlepiej dostępnością. Już czternastomiesięczne dzieci potrafią rozdzielić dwie kategorie: zwierzęta i pojazdy. Różnicują adekwatne aktywności – spanie i jedzenie dla zwierząt,

przejażdżkę dla pojazdów. Kojarzą też pasujące obiekty nieożywione, np. kluczyk jako brakujący element samochodu (Madler i McDonough 1996, za: Hernik, 2005).

Andrzej Tarłowski (2005) pisze, że właściwości obiektu i procesy biologiczne mogą być analizowane odmiennie niż intencje. Zdobywanie wiedzy o zwierzętach jest trudne dla przedszkolaka, ponieważ zwierzęta mają bardzo różnorodne cechy i zachowania. Domena „zwierzęta” jest trudniejsza, niż domena „ludzie”, ponieważ w ludzkich zachowaniach dzieciom łatwiej jest doszukiwać się intencji. Trzeba tu uwzględnić też wyniki badań, które pokazały, że choć przedszkolaki potrafią wyobrazić sobie stany emocjonalne konika polnego, to nie będą przewidywały jego aktywności (Inagaki, Hatano, 1991, za: Tarłowski, 2005). Dla dzieci w tym wieku źródłem wiedzy o procesach biologicznych i czynnościach organizmów jest ciało człowieka, chyba że mają okazję obserwować zwierzęta. Szybciej stworzą kategorię, jeśli grupowane obiekty łączy dużo łatwo dostrzegalnych podobieństw. Najlepiej, jeśli wynikają one z funkcjonalności organizmu. Dlatego obie te domeny („ludzie” i „zwierzęta”) są bardziej dostępne, niż domena „rośliny” – łatwiej przyjąć, że człowiek je marchewkę i królik je marchewkę, natomiast storczyk w doniczce „je światło” (Waxman, za: Tarłowski, 2005).

Kiedy dzieci wymyślają nazwę dla nowopoznanego urządzenia lub wytworu, kierują się swoimi oczekiwaniami na temat tego, do czego ten obiekt służy (Keil, 1989, Hernik 2005). Jeśli da się go charakteryzować ze względu na wiele funkcji, wtedy brana jest pod uwagę domniemana intencja wytwórcy (Hernik, 2005). Znaczyłoby to, że znajomość domeny „przedmioty codziennego użytku” zależy od zasobu bezpośrednich doświadczeń, które dziecko zdążyło zebrać lub od prowadzonych przez dziecko częstych obserwacji innych osób podejmujących rutynowe czynności. Współczesne modele zdobywania wiedzy biologicznej uwzględniają jednak przekaz kulturowy. Przykładowo, nie wszystko, co polskie dzieci wiedzą o tygrysach, to wynik wiedzy zdobytej dzięki bezpośrednim obserwacjom w zoo lub podczas safari. Można przypuszczać, że większość tych dzieci, choć całkiem sprawnie posługuje się pojęciem „tygrys”, nigdy nie widziała tygrysa „na żywo”. Podobnie może być ze zwierzętami należącymi do lokalnej strefy geo-klimatycznej. Mało które dzieci z miasta mogą się pochwalić obserwacją saren lub żbików w ich naturalnym środowisku. Paradoksalnie, dzieci mogą mieć więcej bezpośrednich doświadczeń ze światem nieożywionym, mechanicznym. Częściej słyszą pomruk ekspresu do kawy, niż ryk niedźwiedzia. Dlatego należy uwzględnić źródła, z których czerpana jest wiedza przynależna do różnych domen (Dryll E.M., 2006). Jest to zgodne z postulatem Jana Ożdżyńskiego (1995), który pisał o potrzebie zwrócenia większej uwagi na sytuacje, w których dziecko przyswaja wiedzę potoczną. Autor widzi tu dominującą rolę kontekstu sytuacyjnego. Pisząc o podejściu kognitywistycznym zaznacza: „nowy paradygmat skłania do badań, w których uwzględnia się

naturalny kontekst procesów poznawczych i naturalne, związane z codziennym życiem jednostki treści potocznej wiedzy i akcentuje jej aktywną rolę w interpretacji i generowaniu informacji” (str. 65). To argument na rzecz użycia w badaniach nośników zaczerpniętych z domeny „przedmioty codziennego użytku”, z którymi dzieci mogą mieć więcej bezpośredniego kontaktu, niż ze zwierzętami poznawanymi głównie dzięki przekazowi kulturowemu. W badaniach Marty Białeckiej-Pikul (2002) metafory z nośnikiem z domeny zwierzęta okazały się dobrym tropem badawczym. Podobnie w badaniu E.M. Dryll (2006), choć nie uwzględniono tam innych domen.

Metafory o nośnikach z domeny zwierząt są powszechne w języku potocznym (przysłowia, bajki, zwroty pieszczotliwe „mój kotku” itp., kolokwializmy). Słyszą je już bardzo małe dzieci (Colston, Kuiper, 2002). Możliwe, że takie metafory występują w każdej kulturze – wskazują na to analizy języków, dzieł sztuki, systemów mitologicznych (Bęben, 1999/2000; Eliade, 1998; Kwiecień, 1997; Otto, 1968). Zachowując pewną ostrożność możemy przyjąć, że tendencja do używania metafor o nośnikach z nazw zwierząt jest skłonnością ogólnoludzką, powszechną i ponad-kulturową, choć znaczenia przypisywane tym samym nazwom bywają różne (o międzykulturowych różnicach w rozumieniu przez osoby dorosłe metafor z nośnikami z nazw zwierząt: angielski-perski Reza Talebinejad, Vahid Dastjerdi 2005, roślin: słoweński-polski Będkowska-Kopczyk, 2001).

Czy dzieci w wieku wczesnoszkolnym dysponują wystarczająco dużym zasobem wiedzy z każdej z wymienionych tu domen, aby zmierzyć się z tym zadaniem? Kwestię dostępności domen zwierzęta i przedmioty codziennego użytku omówiono wyżej. Dzieci powinny też już mieć wystarczającą pulę doświadczeń z desygnatami nośników z domeny rośliny oraz z domeny elementy naturalnego krajobrazu. Warto tu przypomnieć badania Wandy Łaty (1995), która próbuje ustalić definicje „burzy” i „deszczu” w słowniku dziecka przedszkolnego. Robi to powołując się na badania własne oraz prace etnograficzne, w tym *Słownik ludowych stereotypów językowych*. Zadaje sześciolatkom pytania kierowane (np. czym różni się deszcz od burzy? Które dźwięki podobają ci się [bądź nie podobają] najbardziej?). Łata dąży do stworzenia definicji kognitywnych tych dwóch zjawisk, inspirując się podobieństwem rodzinnym (Wittgenstein) i prototypem (Rosch). Większość dzieci próbuje opisać różnicę między „deszczem” a „burzą” (często uciekając się do onomatopei lub domniemanych stanów emocjonalnych), co świadczy o gotowości do prób z metaforami.

W artykule *Nazwy zwierząt i roślin w świadomości językowej dzieci* Helena Borowiec (1995) opisuje wyłonione w badaniu sześciolatków kognitywne definicje 40 wyrazów (w tym *kot*, *wróbel*, *osa*, *ryba*, *róża*, *dąb*). Nawiązuje do prac Stefana Szumana, który twierdził, że słownik dwuletnich dzieci zawiera przede wszystkim nazwy istot i przedmiotów użytkowych z

bezpośredniego środowiska dziecka – z otoczenia domowego. Wydzielił też grupy czasowników w języku czterolatków, odnoszące się do typowych czynności organizmów ludzkich i zwierzęcych, a związane z ruchem, chwytaniem, wydawaniem odgłosów (Szuman, 1968, Berko Gleason, Ratner 2006). Borowiec zadaje trzydziściorgu dzieciom po kilka pytań do każdego wyrazu z listy (w tym np. *czy kot jest ptakiem? Dlaczego nie jest? Co robi kot? Jak wygląda kot?* Z ostatnim pytaniem definicyjnym, tu: *co to jest kot?*). Zebrany materiał zawiera hiperonimy i kohiponimy, cechy wyglądu typowego desygnatu (podzielone na podawane często i sporadycznie), przykłady wykonywanych przez desygnat czynności, opis relacji z człowiekiem, z innymi zwierzętami, miejsce przebywania. Prowadzi do ustalenia znaczenia danego słowa w języku sześciolatków. I tak róża to „kwiat, rzadziej krzew, mający łodygę z kolcami i liśćmi oraz piękne kwiaty w kolorze czerwonym, białym różowym lub żółtym, który pięknie, mocno pachnie, kłuje, ozdabia domy i ogrody: dla jego pięknego wyglądu często dajemy go w prezencie na imieniny lub urodziny, rośnie przede wszystkim w ogrodach i na działkach” (1995, str. 94). W podsumowaniu analizy Borowiec pisze, że schemat poznawczy, według którego badane dzieci interpretują znaczenia nazw roślin i zwierząt wypełniają następujące kategorie: klasa nadrzędna (hiperonim), kohiponimy (klasa podrzędna), czynności ogólne, relacje z człowiekiem, miejsce przebywania, czas przebywania (zwierzęta), kompleksy i kolekcje. Wydaje się to zgodne z powszechnym oczekiwaniem, ale nie należy zapominać, że autorka pytała dzieci wprost o to, co dany obiekt robi lub jak wygląda. Nie można więc powiedzieć, że schemat odpowiedzi był spontaniczny. Borowiec zwraca też uwagę na silną antropomorfizację, trudności z werbalizowaniem, zawieranie w odpowiedziach utrwalonych w języku stereotypowych cech obiektów. Przychyla się do tezy Eleanor Rosch (1978/2007) o prototypach.

Wszystko to prowadzi do wniosku, że jako domeny nośników metafor mających charakteryzować ludzi warto wybrać przynajmniej te cztery: zwierzęta, rośliny, przedmioty codziennego użytku oraz, dla uzupełnienia pozostałych i porównania z nimi, elementy krajobrazu. W przypadku krajobrazu prawdopodobnie najłatwiej będzie ustalić, kiedy dziecko posługuje się metaforycznym trybem myślenia, a kiedy skłania się ku dosłownemu rozumieniu słów. Dziecku może być trudno wskazać dosłowne, fizyczne podobieństwo między człowiekiem a np. deszczem, chociaż deszcz zna bardzo dobrze z potocznego doświadczenia. Różnice między odpowiedziami wskazującymi na aktywizację cech nośnika bądź cech tematu będą wyraziste. To może być jedną z głównych zalet bodźców z tej domeny.

Kategorie właściwości charakteryzowanego obiektu

Jak pisał Max Black (1971) w metaforze implikacje skojarzeniowe łączone z przedmiotem pomocniczym (nośnikiem) nakładane są na przedmiot główny (temat). Implikacje te składają się z banałów o przedmiocie pomocniczym (o nośniku), a metafora uwypukla, selekcjonuje i organizuje cechy przedmiotu głównego (czyli przykuwa uwagę odbiorcy do pewnych cech tematu) przez co przystosowuje do przedmiotu głównego (tematu) wypowiedzi używane zwykle do mówienia o przedmiocie pomocniczym (to, co teraz wyjątkowo mówimy o temacie, zazwyczaj mówimy o nośniku). Między znaczeniami przedmiotów głównego i pomocniczego zachodzi interakcja. W efekcie oba znaczenia zmieniają się (np. w „człowiek jest wilkiem” człowiek wydaje się odbiorcy bardziej agresywny, a wilk łagodniejszy). W zestawieniu metaforycznym pewne aspekty „systemu banalnych skojarzeń” zostaną podkreślone, inne zepchnięte na pozycję tła. Andrew Ortony (1979) pisze, że w metaforze dobieranie cech wyznacza nierównowaga wyrazistości tychże cech (*salience imbalance*). Wyłącznie te właściwości, które są wspólne dla obu obiektów, a jednocześnie znacząco bardziej wyraziste dla nośnika niż dla tematu, przełożą się na znaczenie metafory. Nierównowaga wyrazistości ma wyjaśniać, na czym polega wartość informacyjna metafory – nośnik podkreśla tę cechę tematu, która w innych warunkach mogłaby być zignorowana, ponieważ nie przykuwa uwagi. Z kolei Raymond Cummins (1997) mówi, że interpretacja metafory ma polegać na generalizacji poznawczej w obrębie pewnej sieci cech. Jakie to mogą być cechy? Z czego składają się sieci?

Aby móc zbliżyć się do odpowiedzi na te pytania, trzeba będzie przyjrzeć się kategoriom właściwości omawianych metaforycznie obiektów (ludzi – jeśli metafora „działa” lub, jeśli „nie działa”, desygnatów nośników). Kategorie właściwości to zawarty w odpowiedziach osób badanych przejaw skupienia uwagi na różnych warstwach funkcjonowania opisywanego obiektu, od cech wyglądu i typowe zachowania po funkcjonowanie emocjonalne, intelektualne, upodobania lub marzenia.

Jakich kategorii właściwości można spodziewać się w odpowiedziach dzieci z różnych grup wiekowych? Percepcja społeczna doskonali się wraz rozwojem poznawczym. Podstawową zmianą jest pogłębianie i zwiększanie integracji opisu innych osób. Początkowo dziecko postrzega innych całkowicie powierzchownie. Przedszkolaki widzą głównie różnice w wyglądzie (ubiór, fryzura), potem dostrzegają odmienne aktywności w danej chwili (Matczak 2003). Uwagę dzieci zwracają zewnętrzne przyczyny aktualnych zachowań, wykonywane czynności, posiadane przedmioty, wygląd zewnętrzny. Z otoczenia społecznego odbierane są chaotycznie wyizolowane bodźce. Oznaczałoby to, że w odpowiedziach dzieci w starszym wieku przedszkolnym byłoby najwięcej opisów wyglądu i zachowań wyobrażonych obiektów. Dziecko koncentruje uwagę na

pojedynczych właściwościach danej osoby, nie dostrzega związków między poszczególnymi cechami. Choć podstawowe emocje są dla niego w pełni czytelne (Kielar-Turska, 2006), to należy się spodziewać, że w jego odpowiedziach nie byłoby wielu prób nazwania stanów psychicznych wyobrażonej postaci.

Percepcja społeczna dziecka 8. – 10.-letniego jest już znacznie bardziej złożona (Matczak, 2003). Rozwijająca się w tym wieku decentracja interpersonalna oraz odwracalność myślenia pomagają dziecku sprawniej operować danymi. Dziecko uczy się łączyć obserwowane reakcje ludzi z czynnikami sytuacyjnymi, zauważa przyczyny działań w stanach wewnętrznych oraz we względnie stałych cechach psychicznych. Choć nie zawsze udaje mu się zintegrować cechy sprzeczne, to może potwierdzić ich współistnienie. Jak twierdzi Gibbs (2002), metafory doskonale nadają się do tworzenia w opisie takich, nie do końca wyartykułowanych, „pakietów” cech. Czy oznacza to, że dzieci w tym wieku umieją już rzutować struktury reprezentacji nośników na charakterystyki psychologiczne ludzi? Z wiekiem zmienia się także stopień integracji opisu innych ludzi.

U młodszych nastolatków daje się zauważyć powrót do oceniania, co wynika z rozwoju krytycyzmu i ogólnej tendencji do wartościowań moralnych, a nie z zaniechania prób bycia obiektywnym. Pewna jednoznaczność i radykalizm sprawia, że odpowiedzi będą nasycone ewaluacją, chociaż bez pogłębionej obserwacji czy refleksji. Późniejszy etap rozwoju (starsi nastolatki) to umiejętność sięgnięcia do odleglejszych przyczyn dawnego zachowania, które wynika z danej cechy, z kontekstu nabycia tej cechy np. przebytych doświadczeń, przyjętych wartości. Ta zdolność ujawnia się dopiero pod koniec okresu dorastania. Jest więc prawdopodobne, że odpowiedzi licealistów także będą się różniły od odpowiedzi dorosłych. Licealiści przede wszystkim myślą w trybie *logos* (Zagórska, 2004). Można przypuszczać, że ich odpowiedzi będą bardziej abstrakcyjne.

Konwencjonalność metafory

Metafory różnią się poziomem konwencjonalności. Ricoeur (1984, 1989) dzielił je na „martwe”, czyli konwencjonalne, powszechnie stosowane oraz „żywe”, czyli stworzone w wyniku impulsu, w wymianie komunikacyjnej, stanowiące rodzaj odkrycia semantycznego. Jeśli dzieci szybciej opanowują metafory konwencjonalne (martwe), można sobie wyobrazić mechanizm, który za tym stoi – dziecko, ucząc się mówić, od razu uczy się podstawowego zestawu metafor

(por. Shugar, Smoczyńska, 1980; Rzepa, Frydrychowicz, 1988). Rozumienie metafory konwencjonalnej wymaga przede wszystkim pewnego obycia z przekazem kulturowym. Rozumienie metafory twórczej także tego wymaga, ale potrzeba tu też gotowości do szukania sensu w zaskakującej rozbieżności kontekstów. Metafory żywe odwoływałyby się do dziecięcej kreatywności (por. Shugar, Bokus 1988). W omawianym wcześniej badaniu (Dryll E.M., 2006, por. str. 56) zarysowała się odmienność w zakresie przyswajania rozumienia metafory konwencjonalnej (Mrówka) i twórczej (Jeż). Jeż i Mrówka stanowiły przeciwieństwo na wymiarze twórcze-konwencjonalne. Najmłodsze dzieci nie odnosiły żadnej z nich do ludzkich cech. Ośmiolatki częściej, a dziesięciolatki z reguły mówiły o pracowitości Mrówki, natomiast w dalszym ciągu nie wykorzystywały właściwości Jeża do opisu człowieka.

Metoda analizy

Materiał tak subtelny, jak zbiór metafor, wymaga zastosowania analiz jakościowych. Istnieje wiele badań nad metaforami (por. str. 25 i 26), w których próbowano posłużyć się jedynie technikami ilościowymi. Wydaje się to szczególnie niedogodne w odniesieniu do analiz rozumienia. W jednym z nich osoby badane zamiast przedstawić wyjaśnienie, jedynie oceniały na skali czy (i na ile) podane metafory są dla nich jasne. Nie można było ocenić, czy rzeczywiście tak jest, ani – tym bardziej – zrekonstruować pola skojarzeniowego każdej z nich. W omawianym projekcie własnym celem pierwszego badania jest ustalenie znaczeń, jakie przydają określonym metaforom kompetentni użytkownicy języka. Dlatego koniecznym było dokonanie analiz jakościowych. Analizy jakościowe są żmudne (por. Sławkowa, 2001). Czasochłonne i drobiazgowo. Wymagają rozwikłania wielu wątpliwości metodologicznych. Są jednak koniecznością, ponieważ w tym przypadku nie ma dobrej drogi „na skróty”. Dopiero połączenie analiz jakościowych oraz ilościowych umożliwi znalezienie odpowiedzi na poniższe pytania. W ramach weryfikacji ilościowej w badaniu pierwszym zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem).

Cel i pytanie szczegółowe badawcze badania pierwszego

Celem badania pierwszego jest ustalenie sposobu rozumienia metafor odnoszących się do cech człowieka przez kompetentnych użytkowników języka (osoby dorosłe). Tematem tych metafor będą ludzie i cechy ludzkie, nośniki zostaną zaczerpnięte z czterech domen (nazwy zwierząt, roślin, przedmiotów codziennego użytku, elementów krajobrazu). Metafory będą

adresowane do wybranych wymiarów ludzkich cech: dobre-złe, mądre-głupie, silne-słabe, ładne-brzydkie. W każdej z nich odpowiedzi dorosłych zostaną pogrupowane w wiązki wyrażen bliskoznacznych. Najliczniejsze wiązki, nazwane dominantami, będą to grupy określeń zawierających w sobie rdzeń znaczenia danej metafory. Zebrane wyniki posłużą za punkt odniesienia do drugiego badania właściwego, w którym wezmą udział dzieci w różnym wieku. W związku z tym postawiono pytanie: **jakie jest znaczenie wybranych 26 metafor?**

Cel i pytania szczegółowe badawcze badania drugiego

W drugim badaniu właściwym wezmą udział dzieci i młodzieży z czterech grup wiekowych. O ile prowadzono wiele badań nad rozumieniem metafor przez młodsze dzieci (por. Haman, 1993; Białecka-Pikul, 2005; Dryll E.M., 2009), to wciąż brakuje doniesień o sposobach posługiwania się metaforami przez młodzież w okresie pobierania nauk w gimnazjum, a także w liceum. Dlatego wybrano następujące poziomy wieku: dzieci młodsze – z zerówki i pierwszej klasy szkoły podstawowej, dzieci starsze – z trzeciej klasy szkoły podstawowej, młodzież z pierwszej klasy gimnazjum oraz młodzież z pierwszej klasy liceum. Wybrano wymienione grupy wiekowe ze względu na opisane wyżej różnice rozwojowe w zakresie percepcji społecznej, zdolności poznawczych i kompetencji komunikacyjnych (Przetacznikowa, 1983; Keil, 1986; Haman, 1993; Przetacznik-Gierowska, 1994; Czarnecka, 1995; Łata, 1995; Borowiec, 1995; Colston, Kuiper, 2002; Matczak, 2003; Białecka-Pikul, 2005; Tarłowski, 2005; Hernik, 2005; Bokus, 2013). Z uwagi na proces wdrażania reformy szkolnictwa, dzieci posłane do szkoły (z pierwszej klasy i zerówki) znacznie różnią się wiekiem, ale o przynależności do najmłodszej grupy przesądziło to, że pozostają w takiej samej sytuacji społecznej i wspólnie odbierają pewien przekaz kulturowy.

Dzieciom zaprezentowane zostaną te same bodźce metaforyczne, co dorosłym osobom badanym. Wskaźnik odniesienia pokaże, na jakim etapie rozwoju odnoszą się one do tematu metafory, a nie tylko cech nośnika (metafora zaczyna „działać”). Będzie można opisać strategie, jakie wykorzystują, aby rozwiązać zadanie zrozumienia metafory, jeżeli okazuje się to trudne (w młodszych grupach) i zobaczyć, jakie kategorie cech przypisywane są charakteryzowanemu obiektowi (wygląd, aktywność, cechy charakteru). Dzięki wyznaczeniu dominant w pierwszym badaniu właściwym będzie można porównać sposób rozumienia danej metafory przez dorosłych i przez dzieci (lub młodzież). Umożliwi to śledzenie dynamiki zmian oraz dostrzeżenie etapu, w którym młodszy dysponują już podobnym co dorośli „systemem banalnych skojarzeń” (Black, 1971). Jeśli okazałoby się, w grupach dzieci i młodzieży przyrost określeń spójnych z

dominantami będzie równomierny i systematyczny, świadczyłoby to na rzecz tez Marty Białeckiej-Pikul (2005), która twierdzi, że rozwój rozumienia metafor jest systematyczny. Gdyby natomiast przyrost liczebności określeń spójnych z dominantami był skokowy, byłby to wynik spójny z wynikami uzyskanymi przez Macieja Hamana (1993). Zebrany materiał poddany zostanie analizie ilościowej oraz jakościowej, co ma pomóc w znalezieniu odpowiedzi na następujące pytania:

1. Na którym etapie rozwoju dzieci potrafią odnieść metafory do charakterystyki człowieka?

Odwołując się do poprzednich badań własnych (Dryll, 2009) dotyczących rozumienia metafor z nośnikami z domeny zwierzęcej, można przypuszczać, że ważną cezurą wiekową jest ósmy rok życia. Sześcioletnie dzieci nie radziły sobie z pytaniami o znaczenia metafor, odpowiedzi ośmiolatków wskazywały na okres przejściowy, natomiast dziesięciolatki umiały odnieść metafory do ludzi. Chociaż dziesięciolatki mówiły o ludziach, to jednak stało się jasne, że rozwój zdolności rozumienia metafor nie kończy się na etapie myślenia konkretnego, ale trwa nadal. W dynamice zauważonych zmian najbardziej uderzające były różnice w kategoriach cech wyobrażanych obiektów. Dzieci z różnych grup wiekowych zwracały uwagę na inne podobieństwa, inaczej też uzasadniały swoje decyzje, czy obiekt metafory jest zwierzęciem, czy człowiekiem.

Opisywany w literaturze proces rozumienia metafor dotyczy niestety tylko osób dorosłych. Z opisów tych wynika, że jest to proces złożony, wymagający sprawnego prowadzenia mentalnych operacji na kilku odrębnych zbiorach cech. Zgodnie z teoriami porównaniowymi, odniesienie się do tematu metafory przebiega etapami. Początkowo bodziec analizowany jest jako komunikat, który należy przyjąć dosłownie. Jeśli efekt nie zadowala odbiorcy, kolejnym krokiem będzie odrzucenie pierwszego rozwiązania i szukanie sensu – odbiorca znajdzie i wskaże podobieństwo między nośnikiem a tematem. Odpowiedź może mieć strukturę odpowiadającą rozumowaniu przez analogię. Niewykluczone, że osoba badana poda jedną wspólną cechę, uzna to za wystarczające „rozwiązanie zagadki”.

Jeśli bardziej trafny jest nurt myślenia o metaforze jako o procesie operacji kategorialnych, rozumienie wymaga rzutowania na temat więcej niż jednej cechy nośnika (por. str. 23). Odbiorca poszukuje wielu podobieństw między obiektami należącymi do różnych domen. W tym ujęciu rozumienie metafor to proces wymagający umiejętności porównywania i łączenia szerszych kategorii. Odbiorca selekcjonuje cechy nośnika i tematu, znajduje cechy wspólne. Następnym krokiem jest inhibicja tych cech nośnika, które są wyraziste, ale nie pasują do tematu. Kolejny etap

to rzutowanie. W wyniku rzutowania metaforycznego podkreślone zostają cechy wspólne nośnika i tematu, zmienia się znaczenie obu tych elementów. Zgodnie z poglądami Maxa Blacka (teoria interakcyjna, por. str. 15) i Samuela Glucksberga (teoria kategoryjna, por. str. 27) działanie metafory ma kierunek dwustronny – jeśli powiemy „ten człowiek jest wilkiem”, inaczej myślimy o tym człowieku (widzimy go np. jako samotnego łowcę), ale też inaczej postrzegamy wilka (np. przypisujemy mu ludzką emocjonalność). Za metaforycznym rzutowaniem cech muszą stać złożone procesy poznawcze. Śledzenie kolejnych etapów rozwoju tej umiejętności może dostarczyć argumentów na rzecz któregoś z opisanych wyżej nurtów.

2. Czy osoby z różnych grup wiekowych stosują odmienne strategie pomocnicze w opisie obiektu metafory?

Jak pisze Paul Ricoeur (1984), rozumienie metafor twórczych przypomina rozwiązywanie zagadki. Niewykluczone, że jeśli interpretacja bodźców będzie sprawiać młodszym dzieciom problem, to dzieci spróbują znaleźć jakąś strategię wykonania zadania. Będą to sposoby, dzięki którym można uzasadnić połączenie cech ludzkich i cech nośnika w taki sposób, aby nie wychodzić poza znaczenia dosłowne. W poprzednich, cytowanych wcześniej badaniach (Dryll, 2006), w grupie dzieci 8. i 10.-letnich ujawniła się strategia *lubi*. Polegała ona na charakteryzowaniu człowieka przy pomocy cechy, jaka dominuje w nośniku, a nie daje się łatwo, w sposób bezpośredni zastosować do opisu cech ludzkich. Przykład – posiadanie skrzydeł: człowiek jako Orzeł lubi latać samolotem, Motyl lubi kolorowe ubrania.

3. Do jakich kategorii właściwości obiektu metafory (człowieka lub desygnatu nośnika) odwołują się osoby z czterech grup wiekowych?

Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane przez Marię Przetacznikową (1983, por. str. 64), należy oczekiwać, że w odpowiedziach młodszych dzieci pojawią się określenia odnoszące się do wymiarów dobre-złe oraz ładne-brzydkie, natomiast u starszych będą także nawiązania do wymiaru silne-słabe, mądre-głupie. Byłoby to zgodne również z wynikami zebranymi w poprzednim projekcie własnym (Dryll, 2009), w którym młodsze osoby badane częściej rozumiały metafory jako odnoszące się do cech wyglądu i zachowania, a starsze częściej nawiązywały do stałych właściwości psychicznych człowieka, do cech wymagających bardziej pogłębionej obserwacji (wnioskowanie o funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym). Należy oczekiwać, że kategoria właściwości wyobrazonego obiektu, na którą osoby badane zwracały uwagę (np. jego

wygląd, jego marzenia), zmieniała się z wiekiem. Im starsze osoby badane, w tym większym stopniu są zdolne spostrzegać nie tylko cechy fizyczne, ale też wnioskować o cechach wewnętrznych. zarówno w człowieku (temacie metafory), jak i we właściwościach obiektów stanowiących nośniki, cechy wewnętrzne

4. Która spośród czterech domen: zwierzęta, rośliny, przedmioty codziennego użytku, elementy krajobrazu, częściej prowokuje do metaforycznego opisywania cech fizycznych, aktywności, cech intelektualnych, cech emocjonalno-społecznych człowieka?

Uwzględniając prace Keila (1986), Tarłowskiego (2005) i Hernika (2005) można przypuszczać, że rozumienie przez dzieci metafor, których nośniki należą do różnych domen, kształtuje się w rozwoju odmiennie. Dzieci obserwując zwierzęta uczą się, że podobnie jak człowiek potrzebują one jedzenia, snu, poruszają się i oddychają. Dlatego jest prawdopodobne, że zwierzęta będą konotowały aktywność człowieka. Od rodziców i w szkole dowiedzą się, że rośliny także mają potrzeby fizjologiczne, jednak możliwe, że w porównaniu z aktywnościami zwierząt, wydają się bierne. W roślinach (kolorowe kwiatki) narzucającą się cechą jest wygląd i dlatego można się spodziewać odniesień do cech zewnętrznych. Przedmioty codziennego użytku mogą kojarzyć się dziecku z różnymi aktywnościami ze względu na kontekst, w jakim je poznaje. Nie mają funkcji życiowych, ale mają funkcje użytkowe i podlegają łatwej manipulacji. Dziecko uczy się, jaka intencja stoi za stworzeniem określonego przedmiotu, uczy się go używać. Spośród elementów krajobrazu i stanów pogodowych niektóre są bliższe doświadczeniu inne dalsze. Wszystkie jednak stanowią otoczenie dziecka. W literaturze, a szczególnie w poezji, często przy ich pomocy ilustrowane są stany emocjonalne (Przyboś, 1967).

Ponieważ wydaje się, że metafory z nośnikami z domeny zwierzęcej są łatwiejsze (na co wskazywać będzie wskaźnik odniesienia), ich adekwatne rozumienie może pojawić się w młodszej grupie wiekowej. Z drugiej strony, łatwiejsze mogą być metafory z nośnikami z domeny przedmiotów codziennego użytku, ze względu na możliwość częstych bezpośrednich doświadczeń z desygnatami nośników (łatwiej obserwować kubek niż lwa). Przyjmujemy, że w danym zbiorze metafora jest „łatwiejsza”, kiedy ma wyższy, niż inne metafory, wskaźniki odniesienia oraz w odpowiedziach wcześniej pojawią się te same określenia, których używali dorośli. Co do pozostałych domen brak podstaw do jednoznacznych przewidywań.

5. W których metaforach (patrząc pod kątem ich konwencjonalności) najwcześniej zaktywizują się dominanty znaczeń ujawnione w badaniu dorosłych?

Można przypuszczać, że zarówno poziom rozumienia metafor konwencjonalnych, jak i twórczych wzrasta z wiekiem, jednak dynamika zmian może być różna. Najwcześniej ujawniają się znaczenia konwencjonalne, na co wskazywać będzie aktywizacja dominant. Znaczenie metafor konwencjonalnych przyswajane jest razem z językiem (przekaz kulturowy), natomiast rozumienie metafory twórczej wymaga, jak się wydaje, bardziej złożonych kompetencji poznawczych. W przypadku metafor konwencjonalnych można spodziewać się rozwoju systematycznego (ciągłego). Wraz z nabywaniem języka oraz przyrostem doświadczeń kulturowych dziecko zwiększa swoje kompetencje, uczy się posługiwania takimi komunikatami. Natomiast brak podstaw do formułowania hipotez na temat tego, jaka dynamika stoi za rozwojem zdolności rozumienia metafor niekonwencjonalnych. Być może przetwarzanie ich wymaga wglądu. Niewykluczone, że są za to odpowiedzialne bardziej złożone mechanizmy poznawcze. Poznanie ścieżek rozwoju rozumienia metafor konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, w przypadku ich odmienności, przysporzy argumentów na rzecz jednego z dwóch konkurencyjnych modeli wyjaśniających to zjawisko – porównaniowego i kategoryjnego.

Metoda

Model badań

Głównym problemem tej pracy jest pytanie o rozwój zdolności rozumienia metafor. Aby na to pytanie odpowiedzieć, zaprojektowano badanie poprzeczne, w którym porównania międzygrupowe pozwoliłyby interpretować zaobserwowane różnice jako przesłanki formułowania tez dotyczących zmiany. Aby jednak zmiany te móc nazwać rozwojem, należy określić jego punkt docelowy. I dlatego zaprojektowano jeszcze jedno badanie, mające na celu określenie sposobu rozumienia wybranych metafor przez kompetentnych użytkowników języka – wykształconych dorosłych.

Celem pierwszego badania było zebranie możliwie pełnej puli znaczeń wybranych metafor. Osobami badanymi byli kompetentni użytkownicy języka – wykształceni dorośli. Miało to prowadzić do ustanowienia wzorca, z którym można byłoby porównać odpowiedzi zebrane w kolejnych próbach (w tym: dzieci z różnych grup wiekowych) oraz oszacowanie poziomu konwencjonalności prezentowanych metafor. Na ile są powszechne – zarówno w ocenie samych badanych, jak i ze względu na rzeczywiste podobieństwa udzielanych odpowiedzi, co należało uznać za miarę konwencjonalności. Znaczenia wskazywane przez osoby dorosłe można uznać za „właściwe znaczenie” danej metafory w danym momencie kulturowym.

Celem drugiego badania, wykonanego w modelu porównań międzygrupowych – quasi-eksperymentu, było zrekonstruowanie ścieżek rozwoju rozumienia metafor opisujących człowieka (na tyle, na ile jest to możliwe w badaniu poprzecznym). Zmienną grupującą był wiek osób badanych (4 poziomy zmiennej). W tym badaniu zmienna zależna główna – sposób rozumienia, obejmowała poszczególne aspekty rozumienia metafor, ujawniające się w wypowiedziach uczestników badania (patrz. strony 99-101).

Zmienne kontrolowane w drugim badaniu to płeć oraz profil kształcenia (w grupie licealistów). Płeć kontrolowano w ten sposób, że w poszczególnych grupach wiekowych był wyrównany procent dziewcząt i chłopców. Profil klasy – w szkole, w której odbywało się badanie, w pierwszym roczniku były cztery profile: przyrodniczy, humanistyczny, ekonomiczny i matematyczny. W analizowanej próbie znalazły się równe liczebności uczniów z tych czterech profili. Nie kontrolowano wykształcenia rodziców, ani osiągnięć szkolnych badanych osób. W badaniach nad rozumieniem bliskoznaczności i wieloznaczności wyrazów (Simon, 1983) osoby badane (dzieci z klas VIII) dobierano do grup ze względu na wykształcenie rodziców. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie produktywności, niewielkie różnice jeśli chodzi o oryginalność. Dzieci osób z wykształceniem podstawowym lub podstawowym niepełnym

popępniały najwiecej błędów słowotwórczych. Najmniej pomyłek odnotowano w grupie dzieci osób z wyższym wykształceniem. Nie były to jednak na tyle znaczne różnice, aby wykształcenie rodziców trzeba było uwzględnić przy kolejnym badaniu.

Osoby badane i procedura

W pilotażach przeprowadzonych w ramach przygotowań do badania właściwego (por. str. 87-90) wzięło udział w sumie 299 osób, z czego większość stanowili studenci psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniach właściwych wzięły udział osoby dorosłe (w pierwszym badaniu właściwym) oraz dzieci i młodzież (w drugim badaniu właściwym). W pierwszym badaniu dorośli rekrutowali się spośród studentów Wydziału Psychologii UW, Wydziału Dziennikarstwa UW i SGH w Warszawie. W drugim badaniu wzięło udział 64 dzieci młodszych z dwóch warszawskich szkół podstawowych. Młodzież (badaną grupowo) reprezentowało 111 osób uczęszczających do gimnazjum oraz 180 osób uczęszczających do liceum. Z tych dwóch starszych grup wylosowano po 30 osób, których wyniki były analizowane w ramach badania właściwego drugiego. **W sumie, w przedstawionej pracy wykorzystano wyniki 675 osób.** Spis liczebności przebadanych grup zawiera Tabela 1. Dobór grup wiekowych wynika z wcześniej prowadzonych badań (Dryll E.M., 2008, 2009): dzieci w przedziale **5;3-8;0**, **średnia 6;7** to uczniowie zerówki i klasy pierwszej (szerokie „widełki” to wynik reformy szkolnictwa i etapu przejściowego we wdrażaniu jej). Analizy dotyczące tej grupy oznaczane będą w tabelach hasłem „Wiek 1.” lub „dzieci młodsze”. Analizy odpowiedzi osób badanych w przedziale wiekowym **8;1-10;1**, **średnia 8;9** (uczniowie klas drugich i trzecich) oznaczane będą jako Wiek 2. lub „dzieci starsze”. Wyniki uczniów gimnazjów oznaczane są jako Wiek 3. (gimnazjaliści), a uczniów liceum jako Wiek 4. (licealiści).

Tab. 1. *Osoby badane biorące udział w projekcie*

Wiek i profil wykształcenia osób badanych	Liczebność grupy	Ilość osób z tej grupy, których wyniki uwzględniono w pracy
Wiek 1. 5;3-8;0 średnia wieku: 6;7	30	30
Wiek 2. 8;1-10;1 średnia wieku: 8;9	34	34
10;6-12 lat	54	-
Wiek 3. 13-14;6 gimnazjum	111	30 (losowanie spośród młodszych)
Wiek 4. 15;6-17 liceum	90	30 (losowanie)
17;6-19 liceum	90	-
Dorośli, studenci Dziennikarstwa (IV rok)	78	78
Dorośli, studenci SGH (IV rok)	31	31
Dorośli, studenci WP	442	388
Dorośli, studenci WP I rok	117	117
Dorośli, studenci różnych wydziałów	40	-

W obydwu badaniach właściwych wykorzystano to samo narzędzie, przygotowane specjalnie do tego celu (por. str. 58 i 60). Ze względu na zróżnicowany wiek osób, dzieci młodsze (5;3 – 8;0, średnia 6;7) i starsze (8;1 – 10;1, średnia 9;3) badane były indywidualnie, ustnie (instrukcja por. str. 97). Młodzież i dorośli badani byli grupowo, sami wypełniali przygotowany arkusz (instrukcja por. str. 97).

Przygotowanie narzędzia (pilotáže)

Osoby badane znacznie różniły się wiekiem, trzeba więc było stworzyć narzędzie, które nadawałoby się do badania dzieci, a jednocześnie nie było trywialne dla dorosłych. Opracowaniu tego narzędzia służyły cztery pilotaże.

Pilotaż 1. Wybór domen i wymiarów

Pilotaż 1.² poświęcony był wyborowi domen nośników i wymiarów (por. str. 69 i 72). Wzięło w nim udział 30 studentów psychologii, obojga płci. Osoby badane proszone były o podanie nośników metafor charakteryzujących człowieka, które należałyby do 10 domen: zwierzęta, rośliny, stany pogodowe, narzędzia, meble, pora dnia/nocy, zbiorniki wodne, przedmioty codziennego użytku, kolory, rodzaje nawierzchni. Osoby badane proszono o uzupełnienie tabeli, w której podane były nazwy kolumn i wierszy. Celem tego zabiegu było wygenerowanie nośników metafor, które mogłyby być adresowane do poszczególnych domen i wymiarów (dobre-złe, ładne-brzydkie, silne-słabe, mądre-głupie). Poza tym, osoby badane mogły zaproponować inną domenę i podać przykłady należących do niej metafor. Padły następujące propozycje: miasto, marka samochodu, część ubrania. Odrzucono je, ponieważ były to propozycje jednostkowe.

W efekcie tego badania wybór padł na trzy domeny: zwierząt, roślin i przedmiotów nieożywionych, ale dostępnych codziennemu doświadczeniu (w tym mebli, narzędzi). Jednak w wyniku przeglądu literatury (por. str. 194) uzupełniono je o zbiór elementów krajobrazu, który obejmował stałe i przepływowe zbiorniki wodne (ocean, kałuża, strumień, kanał), zjawiska i stany pogodowe (burza, mżawka, bezchmurne niebo) oraz pewne rodzaje nawierzchni (gołoleź, beton, marmur, piasek). Wszystkie zbiorniki wodne konotują zmienność, niestałość – „płynność”

²Pilotaż 1. był sfinansowany dzięki BW 2007/2008.

właśnie. W kolejnym etapie badań mogłoby więc zabraknąć próbki odpowiedzi na bodźce przywołujące skojarzenia stałości i stabilności. W pilotażu planowano sprawdzić bodźce „skała”, „beton” i „marmur”, następnie „piasek”. „Piasek” to bodziec, który łączy w sobie atrybuty ciał stałych i płynnych, dlatego odpowiedzi mogły być niezwykle ciekawe.

Gdyby wzór reakcji na bodźce z domeny złożonej (przedmioty nieożywione codziennego użytku) znacząco różnił się od odpowiedzi na bodźce z domen prostych, wymagałoby to dalszych badań z użyciem wyraźniej zarysowanych domen.

Wyniki Pilotażu 1. zawiera Tabela 2. Wybrano najczęściej proponowane nazwy nośników. Najwięcej było nazw zwierząt i roślin, w drugiej kolejności – przedmiotów. Domena elementy krajobrazu powstała z połączenia stanów pogodowych, zbiorników wodnych i rodzajów nawierzchni.

Tab. 2. Pełna lista najczęściej pojawiających się nośników (opracowanych w Pilotażu 1.) po uwzględnieniu podziału na domeny i wymiary

	Zwierzęta	Rośliny	Przedmioty	Krajobraz
Dobre	pies delfin koń	jabłoń pszenica rumianek	kubek fotel bandaż	bezchmurne niebo słoneczny dzień strumień
Złe	pająk wąż hiena	oset pokrzywa bluszcz	nóż budzik deska do krojenia	bagno gołoledź tornado
Ładne	kot motyl sarna	róża lilia niezapominajka	perfumy lampa pędzel	tęcza rosa jezioro
Brzydkie	dżdżownica karaluch ropucha	ziemniak glon chwast	ścierka do podłogi meblościanka packa na muchy	plucha kałuża mżawka
Silne	lew słoń niedźwiedź	dąb słonecznik dynia	młot pneumatyczny siekiera ekspres do kawy	skała burza wodospad

Slabe	mysz wróbel owca	trzcina mimoza rzeżucha	pęseta wata kartka papieru	mgła sadzawka piasek
Mądre	sowa sokół żółw	drzewo oliwne orzechy włoskie szpinak	książka globus klucz	ocean marmur rozwieżdżone niebo
Głupie	kura małpa krowa	rzepak burak fasola	but wieszak młotek	kanal beton chmura gradowa

Pilotaż 2. Wybór bodźców do badania właściwego oraz opracowanie wskaźników

Celem Pilotażu 2.³ było wybranie bodźców do badania właściwego. Na podstawie wyników Pilotażu 1. ułożono zbiór 96 metafor, w którym po trzy metafory z każdej z czterech domen odnosiły się do każdego z krańców czterech wymiarów (np. do głupoty, siły).

Następnie ze zbioru 96 metafor ułożono listy zawierające po 24 metafory z jednej z domen (tzn. na jednej liście były tylko metafory tzw. roślinne, na drugiej wyłącznie tzw. przedmiotowe, na trzeciej tzw. zwierzęce, na czwartej z domeny „woda”). Arkusze różniły się kolejnością bodźców (rotacja). Ponieważ domen było cztery, a rotowanych list w ramach domen po trzy, w sumie powstało 12 list bodźców. Osoby badane w Pilotażu 2. poproszono o podanie znaczeń metafor oraz o oszacowanie częstotliwości ich używania w potocznym języku.

Model badania w Pilotażu 2.: quasi eksperyment, porównania wewnątrzgrupowe i międzygrupowe. Zmienne niezależne: domena, wymiar. Zmienna zależna: *kategoria właściwości* (opis poniżej). W badaniu wzięły udział 142 osoby dorosłe, studenci psychologii WP UW z różnych lat.

Instrukcja brzmiała: *Wyrazy podane w lewej kolumnie mogą być użyte jako metafory określające charakter lub wygląd człowieka. Na przykład „sofa” jako metafora pewnych ludzkich cech, mogłaby skojarzyć się komuś w ten sposób, że wyobrazi sobie człowieka pulchnego, lubiącego komfort i odpoczynek. Dlatego do „sofy” dopisze „pulchny, lubiący komfort, lubiący*

³ Pilotaż 2. był finansowany dzięki BW 2008/2009.

odpoczywać”. Podobnie do metafory „szczygieł” mógłby dopisać „radosny, wszędobylski, drobny”. Proszę, do każdej z wymienionych w lewej kolumnie nazw dopisz, w środkowej kolumnie, swoje pierwsze dwa skojarzenia. Kiedy skończysz wpisywać skojarzenia, wróć do początku i w prawej kolumnie zaznacz, jak często, Twoim zdaniem, cechy człowieka, jakie wpisałeś w środkowej kolumnie, wyrażane są przy pomocy tej właśnie metafory (nazwy podanej w lewej kolumnie). Użyj skali: 1=bardzo rzadko, 2=raczej rzadko, 3=średnio, 4=raczej często, 5=bardzo często.

Na pytanie o każdą z metafor z listy odpowiedziało średnio 36 osób z każdej grupy. Każdą z odpowiedzi podzielono na jednostki. Jednostkę stanowiły najmniejsze, dające się wyróżnić nowe informacje o obiekcie, tzn. np. podawane kolejno po przecinku przymiotniki. O przypisaniu jednostki do jednej z kategorii cech człowieka decydowali sędziowie kompetentni. Dzięki temu, w Pilotażu 2. zrekonstruowano pola skojarzeniowe (pola semantyczne) w sumie 96 metafor. Pola przeanalizowano pod kątem jednoznaczności. Szukano tych, które byłyby najbardziej jednorodne, spójne. Opracowano też wskaźniki, użyte potem w badaniach właściwych.

Opracowanie wskaźnika odniesienia

Wskaźnik ten (por. str. 62) pozwala oszacować, czy osoba badana wyobraża sobie obiekt jako w dalszym ciągu należący do domeny nośnika (np. jako zwierzę), a więc odbiera pytanie dosłownie, nie jako metaforę, czy też jako człowieka, co dowodziłoby aktywizowania myślenia metaforycznego.

Pewnym utrudnieniem szacowania odniesienia było to, że niektóre określenia wskazują na cechy, zachowania bądź stany charakteryzujące nie tylko ludzi, ale też obiekty z domen nośników. Odpowiedź „kłamię” wskazuje na człowieka, z kolei „leżeć” może nie tylko człowiek, ale i kamień lub lis. Nawet miasta bywają gdzieś „położone” (np. „na brzegu rzeki”). Dlatego potrzebny był wskaźnik, który pozwala uznać dany opis za odnoszący się jednoznacznie do człowieka, jednoznacznie do domeny nośnika lub „neutralny”. Kategoryzacji dokonali sędziowie kompetentni. Poprzednie badania (Dryll, 2009) pozwalały przewidywać, że osobom badanym zdarza się „poprawić” swoje skojarzenie. Przykładowo, niektóre ośmiolatki w reakcji na bodziec „wąż” odpowiadały błyskawicznym „długa!” po czym dodawały „znaczy: wysoka!”. Uchwycenie tych momentów przechodzenia od jednej do drugiej reprezentacji uznano za szczególnie ważne.

Każdej wypowiedzi (dla każdego bodźca) można przyznać co najmniej 1 pkt (jeśli wypowiedź oceniono jako odnoszącą się jednoznacznie do kontekstu nośnika), 2 pkt za opis „neutralny” i 3 pkt za opis w sposób jednoznaczny odnoszący się do człowieka. Po

przeanalizowaniu wyników kolejnych pilotaży, wskaźnik odniesienia zatwierdzono jako użyteczny w badaniach właściwych.

Opracowanie wskaźnika kategorii właściwości

Odpowiedzi zebrane w Pilotażu 2. można było stosunkowo łatwo uporządkować, pod warunkiem przydzielenia każdej z nich do jednej z ośmiu kategorii.

1. odczucia własne – związane z przedmiotem metafory (często z wykrzyknikiem wskazującym na silne ustosunkowanie emocjonalne); np. „cudny”, „obrzydliwy”
2. cechy fizyczne – cechy fizyczne obiektu metafory, np. „pomarszczony”
3. aktywności – podejmowane przez obiekt czynności, np. „czyta”, „sprzedaje watę cukrową”
4. cechy aktywności – sposób działania obiektu, np. „drobiazgowy”
5. cechy intelektualne – jego potencjał intelektualny, np. „bystry”
6. emocje – emocje obiektu, np. „przygnębiony”
7. cechy funkcjonowania społecznego – umiejętności społeczne, głównie cechy zachowania wobec innych, np. „złośliwy”, „niegodny zaufania”, „zależny”, „ugodowy”, „wyrozumiały”
8. poziom podmiotowy – wskazuje na cele życiowe, przekonania, upodobania obiektu metafory, np. „konserwatysta”, „filozof”

Stworzona pula kategorii może budzić kontrowersje. Argumentów za przyjęciem jej dostarczają zawarte w *Zarysie psychologii rozwoju* (Maczak, 2003) uwagi o rozwoju społecznym człowieka. Przeprowadzono analizy statystyczne zebranego materiału. Wyniki uzyskane w Pilotażu 2. wskazują na istotne różnice między wymiarem, do którego odwołuje metafora, a użytą przez osobę badaną *kategorią właściwości*. Istotne różnice odnotowano między jednym wiodącym wymiarem, a pozostałymi (wyniki wyróżnione tłustym drukiem w Tabeli 3.).

Tab. 3. Średnie częstotliwości jednostek kategorii właściwości, dla nośników z różnych wymiarów (t dla prób zależnych)

Kategoria właściwości	Wymiar			
	DOBRE- -ZŁE	ŁADNE- -BRZYDKE	SILNE- -SŁABE	MĄDRE- -GŁUPIE
Odczucia własne	1.12	1.83	0.45	0.58

Cechy fizyczne	2.13	3.26	3.46	2.14
Aktywności	0.31	0.26	0.22	0.42
Cechy aktywności	1.2	0.53	1.58	1.29
Cechy intelektu	0.73	0.99	0.83	2.51
Emocje	2.77	2.58	3.05	1.84
Cechy funkcjonowania społecznego	3.21	1.55	1.94	1.67
Poziom podmiotowy	0.52	0.6	0.53	0.88

Wyniki Pilotażu 2. wskazują też na to, że kategoria opisywanych właściwości obiektu zmienia się, kiedy zmienia się domena, z jakiej zaczerpnięty został nośnik. Różnice są istotne statystycznie – wszystkie, z wyjątkiem kategorii *cechy społeczne*. Obrazuje to Tabela 4.

Tab. 4. Średnie częstotliwości jednostek kategorii właściwości, dla nośników z różnych domen (ANOVA, $df = 3;141$)

Kategoria właściwości	Domena				
	Zwierzęta	Rośliny	Krajobraz	Przedmioty	Istotność
Odczucia własne	4.51	6.54*	2.26	2.55	F=14.075 p=.000
Cechy fizyczne	13.56*	11.60	9.11	9.50	F=5.021 p=.002
Powszednie zachowania	1.24	1.02	.50	2.02*	F=5.312 p=.002
Cechy zachowania	4.62	3.45	4.14	6.08*	F=5.711 p=.001
Cechy intelektu	6.43	2.80	3.17	7.66*	F=29.417 p=.000
Cechy emocjonalne	7.94	8.71	18.00*	6.72	F=49.328 p=.000
Cechy społeczne	8.51	9.08*	7.70	8.16	F=.673 p=.570
Poziom podmiotowy	1.83	1.71	3.47*	3.16	F=6.639 p=.000

Brak istotnych różnic przy kategorii *cechy społeczne* oznacza, że opisy funkcjonowania społecznego obiektu pojawiały się w większości odpowiedzi, były reakcją na nośniki ze wszystkich domen. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że: a) w instrukcji znalazła się informacja, że tematem każdej z metafor są cechy człowieka, osoby badane mogły uznać, że odwołanie się do funkcjonowania społecznego obiektu jest w jakiś sposób wymagane (co, samo w sobie, byłoby ciekawą informacją); b) osobami badanymi byli studenci psychologii, osoby „wyczulone” na jakość relacji międzyludzkich.

Zobrazowane wyżej wyniki Pilotażu 2. pozwoliły przypuszczać, że zastosowane kategorie właściwości mają uzasadnienie empiryczne. Jednak podział nadal budził wątpliwości natury teoretycznej⁴. Dlatego, choć przeprowadzona analiza pozwoliła spojrzeć na materiał z interesującej perspektywy, ostatecznie podjęto decyzję o zmodyfikowaniu wskaźnika i przyjęciu nieco innego zestawu kategorii w dalszym postępowaniu badawczym. Dokładny opis poprawionego wskaźnika znajduje się na stronie 92.

Oszacowanie konwencjonalności

W Pilotażu 2. osoby badane proszone były także o oszacowanie powszechności występowania każdej z podanych metafor w języku codziennym przy użyciu skali od 1 (bardzo rzadka) do 5 (bardzo częsta). Wyniki zawiera Tabela 5. Powszechność szacowana przez osoby badane nie zawsze przekłada się na jednorodność znaczenia danej metafory, co wynika z analizy jakościowej (por. str. 133).

Tab. 5. *Powszechność występowania metafor charakteryzujących człowieka (Pilotaż 2. 142 studentów Wydziału Psychologii UW)*

metafora	Ile osób pytano o tę metaforę?	Ile osób odpowiedziało na tę metaforę?	Ile osób oszacowało powszechność tej metafory?	Średnia ocen powszechności
Delfin	37	37	36	2.22
Dąb	35	34	34	3.7
Lampa	36	34	34	1.88
Pokrzywa	35	33	33	2.6
Motyl	37	37	36	2.97
Kubek	36	32	30	2.03
Sowa	37	36	35	4.28
Ulewa	-	-	-	-
But	36	36	35	3.57
Lew	37	37	36	4.16
Róża	35	35	35	3.82
Mysz	37	37	36	3.58
Mgła	34	33	32	2.4
Kura	37	37	36	3.27
Trawa	-	-	-	-

⁴ Początkowo kategorie właściwości traktowano jak przedziały na skali wzrostu decentracji – od podawania własnego ustosunkowania do obiektu, przez opis jego wyglądu i okazywanych przez niego emocji, po próbę przyjęcia perspektywy obiektu (wyobrażenie sobie jego przekonań, celów, priorytetów, upodobań itp.). Teoretyczne uzasadnienie ułożenia tych kategorii na skali wydawało się jednak niewystarczające.

Młot	-	-	-	-
Tęcza	34	34	34	3.09
Nóż	36	36	35	2.65
Bajoro	-	-	-	-
Wąż	37	37	36	3.19
Słońce	-	-	-	-
Jabłoń	35	32	32	2.06
Ropucha	37	37	36	2.72
Bagno	35	34	34	2.75
Ziemniak	35	31	31	2.58
Wata	36	36	35	2.11

Wyniki analiz Pilotażu 2. pozwoliły skrócić listę bodźców z 96 do 26 w badaniach właściwych.

Pilotaż 3.⁵ Dalsze opracowanie poziomu konwencjonalności badanych metafor

Sprawdzenie, czy bodźce dobrane do listy nośników bardziej konwencjonalnych (K) rzeczywiście były przez osoby badane uznane za mniej oryginalne, niż bodźce dobrane do listy nośników bardziej twórczych (T) było celem Pilotażu 3. Użyto dwóch list dwudomenowych (jedna złożona z bodźców bardziej konwencjonalnych, druga z bardziej twórczych). W zebranych odpowiedziach porównywano ilości określeń powtarzających się, bądź bliskoznacznych (np. ile razy reakcją na bodziec Sowa było słowo „mądry”, na Kurę „głupia” lub „nierozgarnięta”, na Bagno „zły” lub „nieдобry”). Wyniki: różnica średnich ocen oryginalności nośników metafor konwencjonalnych i twórczych ($t = 1,58$ przy $df = 58$) jest istotna na poziomie $p = 0,064$ (istotność dwustronna), co przy niewielkiej liczebności próby, świadczyć może na rzecz skuteczności manipulacji.

Pilotaż 4.⁶ Sprawdzenie możliwości wykorzystania narzędzi w młodszych grupach wiekowych

Młodsze dzieci w badaniu właściwym planowano badać ustnie, indywidualnie. Należało jednak sprawdzić czy starsze poradzą sobie z zadaniem w wersji pisemnej. Celem Pilotażu 4. było oszacowanie, ile czasu dzieci, które potrafią już pisać, potrzebują na wypełnienie arkuszy. Użyto jednej listy dwudomenowej (z bodźców bardziej konwencjonalnych). Osobami badanymi było 12 dzieci w wieku ok. 12 lat (5 dziewczynek, 7 chłopców).

⁵ Pilotaż 3. finansowany był dzięki BW 2008/2009.

⁶ Pilotaż 4. także był finansowany dzięki BW 2008/2009.

Opis narzędzia zastosowanego w badaniach właściwych

Stosowane w badaniu właściwym Narzędzie składa się z listy 26 rotowanych nośników metaforycznych oraz z instrukcji, z której osoba badana dowiaduje się, że wszystkie z prezentowanych bodźców odnoszą się do cech i zachowań ludzi. Bodźce metaforyczne do badań właściwych wybrano biorąc pod uwagę trzy czynniki:

1. Bodziec musi należeć do jednej z czterech ustalonych w ramach pilotaży domen, czyli musi być nazwą zwierzęcia, rośliny, przedmiotu codziennego użytku lub elementu krajobrazu.
2. Bodziec musi być adresowany do jednego z czterech wymiarów: dobre-złe, mądre-głupie, piękne-brzydkie, silne-słabe. Na podstawie analizy pilotaży wybrano takie bodźce, co do których można było przypuszczać, że osoby badane odpowiedzą używając określeń wpisujących się w przynajmniej jeden wymiar, wymiar dominujący dla danej metafory. Na przykład opiszą zdolności intelektualne wyobrażonej osoby (mądre-głupie) lub skupią się na cechach jej wyglądu (piękne-brzydkie). Motyl jest piękny, ale mało kto zastanawia się nad jego intelektem.
3. Bodźce będą się różnić poziomem konwencjonalności: połowa raczej oryginalna, połowa jak najmniej oryginalna.

Zestaw 26 bodźców skonstruowano w taki sposób, aby umożliwić kombinacje: domena/kraniec jednego z wymiarów/poziom oryginalności. Przykładowo: nośnik z domeny zwierzęta adresowany do wymiaru ładne-brzydkie, kraniec „brzydki” oraz niski poziom oryginalności to metafora Ropucha. Nośnik z domeny zwierzęta adresowany do wymiaru ładne-brzydkie, kraniec „ładny” oraz niski poziom oryginalności to Motyl. Oczywiście w pełni jednoznaczny podział nie był możliwy, chociażby dlatego, że oryginalność nie jest cechą dychotomiczną. Metafory nie bywają całkowicie oryginalne lub całkowicie konwencjonalne. Są za to raczej oryginalne w danym kontekście lub wśród danych użytkowników języka. Co więcej, umieszczanie na liście „wydumanych” nośników (znalezionych w trakcie szukania najbardziej oryginalnych bodźców) nie zwiększyło by rzetelności badania. Pilotaż 1. pokazał, że takie próby mogą kończyć się konsternacją – studenci starali się udowodnić, że myślą twórczo i podawali takie odpowiedzi, że nie sposób było stwierdzić, czy są poważni, czy za bardzo się starają. Trudno też było sprowadzić ewidentnie surrealistyczne odpowiedzi do jednego mianownika. Pełna lista nośników użytych w badaniach właściwych, po uwzględnieniu podziału na domeny, wymiary oraz zgodnie z szacowanym stopniem konwencjonalności, znajduje się w Tabeli 6. Zestaw 26

bodźców możliwie ściśle odpowiada zaplanowanym kombinacjom, ale trzeba pamiętać, że mamy tu do czynienia ze specyficznym, niejednoznacznym materiałem badawczym. Młot jest silny, ale jest także głupi. Bagno złe i brzydkie. Lew silny i przystojny (to kolejna przyczyna, dla której konieczne było przeprowadzenie analiz jakościowych).

Tab. 6. Domeny i wymiary nośników, z uwzględnieniem rozróżnienia na bardziej konwencjonalne (K) i mniej konwencjonalne (O)

	domena			
wymiar	zwierzęta	rośliny	przedmioty	elementy krajobrazu
DOBRE	DELFIN (K)	JABŁOŃ (O)	KUBEK (O)	SŁOŃCE (K)
ZŁE	WĄŻ (K)	POKRZYWA (O)	NÓŻ (O)	BAGNO (K)
MĄDRE	SOWA (K)	-	LAMPA (O)	-
GLUPIE	KURA (K)	-	BUT (K)	-
SILNE	LEW (K)	DĄB (K)	MŁOT (K)	ULEWA (K)
SŁABE	MYSZ (K)	TRAWA (O)	WATA (O)	MGŁA (O)
ŁADNE	MOTYL (O)	RÓŻA (K)	-	TĘCZA (K)
BRZYDKIE	ROPUCHA (K)	ZIEMNIAK (O)	-	BAJORO (O)

Instrukcję do Narzędzia dla osób starszych przyjęto w formie wypracowanej w pilotażach:

Wyrazy podane w lewej kolumnie mogą być użyte jako metafory określające charakter lub wygląd człowieka. Na przykład „sofa”, jako metafora pewnych ludzkich cech, mogłaby skojarzyć się komuś w ten sposób, że wyobrazi sobie człowieka pulchnego, lubiącego komfort i odpoczynek. Dlatego do „sofy” dopisze „pulchny, lubiący komfort, lubiący odpoczywać”. Podobnie do metafory „szczygieł” mógłby dopisać „radosny, wszędobyłski, drobny”. Proszę, do każdej z wymienionych w lewej kolumnie nazw dopisz, w środkowej kolumnie, swoje pierwsze dwa skojarzenia. Kiedy skończysz wpisywać skojarzenia, wróć do początku i w prawej kolumnie zaznacz, jak często, Twoim zdaniem, cechy człowieka, jakie wpisałeś w środkowej kolumnie, wyrażane są przy pomocy tej właśnie metafory (nazwy podanej w lewej kolumnie). Użyj skali: 1=bardzo rzadko, 2=raczej rzadko, 3=średnio, 4=raczej często, 5=bardzo często.

Instrukcja używana do badania dzieci z grup Wiek 1. i Wiek 2.

Jeśli osoba badana była dziewczynką, proszono ją o wyobrażenie sobie Helenki, natomiast chłopców pytano o Stasia. Naprzemiennie, równie często używano konstrukcji „X jest jak Y” oraz „X to Y”.⁷

„Teraz wyobraź sobie, że do twojej klasy/grupy w przedszkolu od przyszłego roku dojdzie nowy koleżanka/kolega. Ty nic o niej/nim nie wiesz, ale jesteś bardzo ciekawy. Nie wiesz, czy ona/on lubi się bawić, czy dobrze się uczy, czy jest dobrym koleżanką/kolegą... A może to skarżypyta? Może lubi tylko bić inne dzieci? A może jest miły i przyjemny i chciałabyś/chciałbyś się z nią/z nim zaprzyjaźnić? Wiesz tylko, że ta nowa koleżanka/kolega, ma na imię Helenka/Staś. Wyobraź sobie, że ktoś, kogo znasz, pojechał na wakacje i tam poznał Helenkę/Stasia – tego, który po wakacjach będzie w Twojej grupie. I już coś o niej/nim wie.

Ten ktoś wrócił z wakacji, a Ty chcesz dowiedzieć się jak najwięcej o Helence/Stasiu, dlatego pytasz: „Jaka ta Helenka/Staś jest?”

A ten ktoś odpowiada: „Helenka to sowa! Helenka jest jak sowa” (tu badacz podawał pierwszą nazwę zwierzęcia z wybranej wersji kwestionariusza).

To co on chciał Ci powiedzieć o Helence/Stasiu? Co Ty byś o niej/nim sobie pomyślał/a?

Kolejne metafory poprzedzane będą instrukcją, która ułatwia dzieciom pamiętanie, że pytanie odnosi się do cech człowieka.

A gdyby on Ci powiedział: „nie prawda, że Helenka/Staś to sowa. To bzdura! Helenka/Staś jest jak lew!” To co byś pomyślał/a o Helence/Stasiu, który jest jak lew? (kolejne nazwy).

Metoda analizy materiału zebranego w pierwszym badaniu (osoby dorosłe)

Osoby badane otrzymały listy 26 bodźców metaforycznych wraz z informacją, że są to możliwe określenia odnoszące się do ludzi. Następnie zostały poproszone o podanie swoich skojarzeń do każdego z bodźców. Zebrane odpowiedzi utworzyły 26 zbiorów skojarzeń.

W pierwszej fazie analizy pól semantycznych, dla każdego z 26 zbiorów oddzielnie policzono ilość określeń jednobrzmiących (lub różniących się w nieznaczny sposób, np. rodzajem:

⁷ O pięciu schematach zdań metaforycznych, patrz: *Rozumienie pojęć w depresji* (Bartczak, Bokus, 2013), szczególnie strona 73.

„piękny”, „piękna”) oraz zespoły wyrazów bliskoznacznych (w oparciu o słownik wyrazów bliskoznacznych języka polskiego oraz oceny sędziów kompetentnych). Jeśli któreś ze skojarzeń nie było jasne, wzięto pod uwagę kontekst jego wystąpienia. Następnie uszeregowano określenia jednobrzmiące i bliskoznaczne w wiązki. Uwzględniono wszystkie odpowiedzi. W ten sposób powstały wiązki znaczeń każdej z metafor. O sile wiązki stanowi liczebność zaliczonych do niej określeń. W każdym opisie podano przykład elementów składowych danej wiązki. Dzięki temu widać nie tylko siłę wiązki, ale też proporcje między wiązkami. Przykładowo: bodźce Sowa i Lampa adresowano do wymiaru mądre-głupie. W opisie Sowy, słowa „mądra” użyto 263 razy, natomiast w odniesieniu do Lampy osoby badane mówią raczej o błyskotliwości (wiązka złożona z 46 określeń), o mądrości dopiero na drugim miejscu (26 razy użyto słowa „mądry”/„mądra”). Tylko taka próba uporządkowania odpowiedzi umożliwia połączenie metody jakościowej z ilościową.

W drugiej fazie analizy wzięto pod uwagę ilość i zróżnicowanie wiązek. W ten sposób dla każdej z 26 metafor wyznaczono dominanty (najczęściej występujące skojarzenia, najsilniejsze wiązki) i odcienie znaczeniowe (skojarzenia rzadsze, ale także godne uwagi). Dominanty i ważniejsze odcienie wszystkich metafor ilustruje Tabela 15. na stronie 147. Nadal jednak narzędziem, które umożliwia pokazanie zróżnicowania znaczeniowego pól semantycznych, jest analiza jakościowa zestawów odpowiedzi na każdy z 26 bodźców.

Oznaczenia i nazwa wiązki

Wiązka oznaczona jest w tekście jako **w**. Nawias okrągły, litera **w** oraz cyfra służą za informację, że do danej wiązki zaliczono daną liczbę określeń (w...). Liczba wystąpień jednobrzmiących została oznaczona wyłącznie nawiasem półokrągłym. Przykład:

piękna (w16) = w danym zbiorze pojawiły się określenia „piękna” lub „bardzo ładna”, „niezwykle urodziwa”, „śliczna”, „wygląda przewspaniale”. Było ich w sumie 16, zostały zaliczone do jednej wiązki pod wspólną nazwą „piękna”.

gościnna (2) = w danym zbiorze dwukrotnie padło określenie „gościnna”.

Jedno z bardziej licznych określeń wchodzących w skład danej wiązki staje się nazwą tej wiązki – o wyborze określenia decyduje przejrzystość zapisu. I tak wiązka nudny (w16) może zawierać w sobie dowolne określenia bliskoznaczne do „nudny” np. „nieciekawy” ale musi zawierać też samo „nudny”. Nazwa wiązki utrzymuje się przy analizie każdego z 26 bodźców.

Przykładowo, do wiązki “nudny” w opisie Kury trafią takie same określenia, jak do wiązki “nudny” w opisie Mgły. Jak powiedziano wyżej, tylko taki zabieg mógł uprawomocnić późniejsze analizy ilościowe.

Wskaźniki w drugim badaniu właściwym (dzieci i młodzież)

1. Ilość jednostek opisu
2. Wskaźnik odniesienia
3. Użycie dominanty ujawnionej w badaniu z udziałem osób dorosłych
4. Użycie kategorii właściwości opisującej obiekt: cechy wyglądu, cechy aktywności, cechy funkcjonowania intelektualnego, cechy funkcjonowania emocjonalno-społecznego
5. Użycie strategii *lubi* polegającej na podaniu upodobań obiektu (obiekt jest opisywany przez pryzmat tego, co lubi)
6. Opisywanie wyobrazonego obiektu za pomocą informacji, co ludzie powinni robić lub robią z tym obiektem (strategia *to-by-mu*). Strategia przywoływania działań ludzi w odniesieniu do obiektów.

Ad. 1. Wskaźnik zmiennej liczba jednostek opisu

Liczba jednostek opisu wynika z podziału odpowiedzi na jednostki funkcjonalne, które wnoszą informację o obiekcie (por. Dryll, 2006). Wskaźnik ma pokazać, czy osoba badana wypowiada się zwięźle, czy w sposób rozbudowany oraz czy popada w dygresje. Przykłady jednostek: „lekkoduch”, „on jest taki, co to bardzo lubi sobie tak latać”.

Ad. 2. Skala wskaźnika odniesienia

Wskaźnik ma pozwolić oszacować, czy osoba badana wyobraża sobie obiekt jako w dalszym ciągu należący do domeny nośnika (np. jako zwierzę), a więc odbiera pytanie dosłownie, nie jako metaforę, czy jako człowieka (co dowodzi umiejętności aktywizowania myślenia metaforycznego). Każdej wypowiedzi (dla każdego bodźca) można przyznać co najmniej 1 pkt, jeśli wypowiedź oceniono jako odnoszącą się jednoznacznie do kontekstu nośnika; 2 pkt za opis „neutralny” i 3 pkt za opis w sposób jednoznaczny odnoszący się do człowieka.

Ad. 3. Sprawdzenie, czy w odpowiedzi dziecka znajdują się określenia należące do dominant opracowanych na podstawie badań z udziałem osób dorosłych (por. str. 61).

Ad. 4. Wskaźnik kategorii właściwości opisujących obiekt. Każda wyodrębniona jednostka wypowiedzi klasyfikowana jest jako informacja o:

- a) Wyglądzie zewnętrznym, cechach fizycznych wyobrażonego obiektu (np. szarooki, mający liście)
- b) Aktywności wyobrażonego obiektu (np. uczy się, poluje)
- c) Cechach intelektualnych wyobrażonego obiektu (np. bystry, niezbyt lotny)
- d) Cechach emocjonalno-społecznych (szczęśliwy, koleżeński)

Ponadto, sprawdzano rozpowszechnienie strategii *lubi* oraz *to-by-mu*. Przy strategii *lubi* liczono ilość jednostek opisu obiektu z perspektywy jego upodobań. Za wyraz strategii *to-by-mu* uznawano każdą wypowiedź, w której osoba badana mówi do czego obiekt służy ludziom, co należy z nim zrobić (np. „But, to by go ludzie zakładali na nogę”, „Nóż – to by nim kroili kanapki”, „Młot – to bym nim naprawiał rower”).

To, czy odpowiedź jest rozbudowana, stanowi informację o stopniu kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka. Ale użycie większej ilości słów wcale nie oznacza lepszego zrozumienia. „Dużo” mówi się wtedy, kiedy ma się wiele do powiedzenia, ale też wtedy, gdy trudno wyrazić myśl. Mnożą się przykłady niekoniecznie związane z tematem. „Mało” mówi się natomiast w dwóch przypadkach: albo gdy nie ma się wiele do powiedzenia, albo wtedy, gdy jest się w stanie wypowiedzieć jasno i precyzyjnie. Dlatego analizując wypowiedzi na temat metafor, od fragmentów „na temat” należy oddzielić dygresje.

Wyniki pierwszego badania właściwego – sposoby rozumienia metafor charakteryzujących ludzi u osób dorosłych

Podstawowy cel analizy pól semantycznych odpowiedzi osób dorosłych

Celem analizy było stworzenie punktu odniesienia do badania dzieci z różnych grup wiekowych. Wynikało to z założenia, że odpowiedzi udzielane przez osoby dorosłe stanowią „właściwe znaczenie” wybranej metafory w danym momencie kulturowym. Znając to „właściwe znaczenie” można prześledzić zmiany w sposobie jej rozumienia, od momentu kiedy większość osób badanych z danej grupy nie odnosi jej do człowieka, poprzez kolejne etapy, aż do osiągnięcia znaczenia wpisującego się we „właściwe” pole semantyczne. W każdej metaforze wyróżniono dominanty znaczeniowe (najliczniejsze wiązki bliskoznacznych skojarzeń), dzięki czemu widać dynamikę zmian znaczeń w kolejnych grupach wiekowych. Określenia łączono w wiązki na podstawie słownika synonimów, a w przypadkach wątpliwych korzystano z decyzji sędziów kompetentnych. Uwzględniono i policzono wszystkie odpowiedzi.

Poniższy rozdział zawiera analizy sposobów rozumienia przez osoby dorosłe ośmiu wybranych metafor charakteryzujących ludzi. Analizy pozostałych osiemnastu bodźców umieszczono w Załączniku 1. Prezentacja w tym rozdziale tylko ośmiu bodźców wynika z potrzeby zachowania przejrzystości tekstu. Przy śródtytułach podano reprezentatywny cytat (cytaty) z odpowiedzi na temat analizowanej metafory, co także ma zwiększyć przejrzystość. Niniejszy rozdział kończy się posumowaniem, w którym uwzględniono odpowiedzi na wszystkie dwadzieścia sześć bodźców. Kolejny rozdział zawiera analizy reakcji na te same osiem bodźców, ale osobami badanymi są tam dzieci i młodzież. Pozostałe wyniki badań z udziałem dzieci i młodzieży znajdują się w Załączniku 3.

Warto zacząć od pokazania metafory konwencjonalnej, o znaczeniu spójnym i w pełni przewidywalnym. Doskonale nada się do tego Sowa, bo dorośli są tu całkowicie zgodni. Ten bodziec będzie szczególnie ciekawy w drugim badaniu właściwym, ponieważ symbol sowy pojawia się w wielu formach przekazu kulturowego, jest łatwo dostępny. Jednocześnie mało które dziecko widziało tego ptaka w jego naturalnym środowisku.

Jak było powiedziane wcześniej (por. str. 90-91), w analizach przyjęto następujący zapis:

- *określenie* (liczba) – oznacza liczbę wystąpień danego określenia w danej metaforze,
- litera „w” w nawiasie – określenie jest nazwą *wiązki*, a cyfra w nawiasie jej liczebnością,

- zapis: *określenie* (liczba, jako *wiązka* w-liczba) oznacza, że w wiązce o danej liczebności dane określenie padło tyle razy, na ile wskazuje pierwsza liczba w nawiasie. Przykład: *sprytny* (6, jako *inteligentny* w9) oznacza, że w skład dziewięcioelementowej wiązki *inteligentny* wchodzi określenie *sprytny*, które pojawiło się sześciokrotnie. Jeżeli w nawiasie nie ma drugiej liczby, to znaczy, że w analizowanej metaforze, w danej wiązce nie było innych określeń.

Znaczenia ośmiu wybranych metafor

Sowa lubiąca samodzielnie odkrywać nowe horyzonty (1)

Bodziec z domeny zwierzęta, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru mądre-głupie. Prezentowano go 363 osobom dorosłym.

Określenie „mądra”, „mądry” pojawia się w odpowiedziach aż 263 razy – stąd *mądra* (263). Oddzielnie liczono *inteligentna* (w28). Kilka mniejszych wiązek także odnosi się do wymiaru mądre-głupie. Można tu zaliczyć: *wykształcona* (w25) w tym *ucząca* (3), ale też *przemądrzała* (6, jako *wyniosły*), *udzielająca rad* (w8, jako *doradzający*), *błyskotliwa* (w5). *Obdarzona wszechwiedzą* (1, dołączone do wiązki *błyskotliwa* w5). *Przenikliwa* (w2). Jest *ekspertem* (1, jako *autorytet* w2) *budzącym zaufanie* (1). Sowa to *myśliciel* (1), człowiek o *skłonności do refleksji* (1). Mądrość Sowy współgra z jej doświadczeniem życiowym i opanowaniem. Ten obraz jest spójny, zwłaszcza jeśli rozważamy trzy plany: funkcjonowanie emocjonalne, styl pracy, wiek. Pojawiają się opisy *zrównowazona* (w8), *spokojna* (24), *pełna powagi* (8). Głos zabiera *rozważnie* (w11), *kieruje się rozsądkiem*, *rozsądna* (w8). Działa w sposób *uporządkowany* (w3). *Dociekliwa* (1, jako *wścibski*). *Pracowita*, *pilna*, *skrupulatna* (w6). Jej sprawność intelektualna przejawia się w pewnym napięciu: *uważna* (w7).

Cechą charakterystyczną Sowy jest to, że lepiej funkcjonuje w nocy. *Lubi przesiadywać po nocach nad książkami*, *lubiący długo pracować nocą* (w50). Z tego wynika pewnie, że za dnia jest *wiecznie zaspana* i *flegmatyczna* (w13). Bywa też *nudna* (w5). Do wad należy zaliczyć pewną *wyniosłość* (w7). Jedna osoba określiła ją jako *dumną* (1), ośmioro mówiło o *dostojeństwie* (w8). Sowa *lubi samotność* (2). Jest *tajemnicza* (2) Milcząca i zamknięta w sobie, to *introwertyk* (w10). Dorośli widzą ją jako *dojrzałą* (6) i *doświadczoną* (11). Zapewne ma to związek z sędziwym wiekiem – *stara* (w17).

Wygląd nie jest cechą pierwszoplanową Sowy, niewielu dorosłych o nim mówi. Wiemy tylko, że osoba opisana taką metaforą nosi *okulary* lub ma *duże oczy* (w8), jest raczej *grubsza* (w4). Raz pojawia się słowo *dziobata* (1), mające pewnie określać nie najlepszą cerę.

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 7. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *mądry* i *nocny marek* oraz *nocny marek* i *inteligentny*. Najczęściej padało określenie *mądry*. Rzadziej pojawiała się wiązka *nocny marek*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dlatego za dominanty znaczenia metafory Sowa uznano *mądry* oraz *nocny marek*.

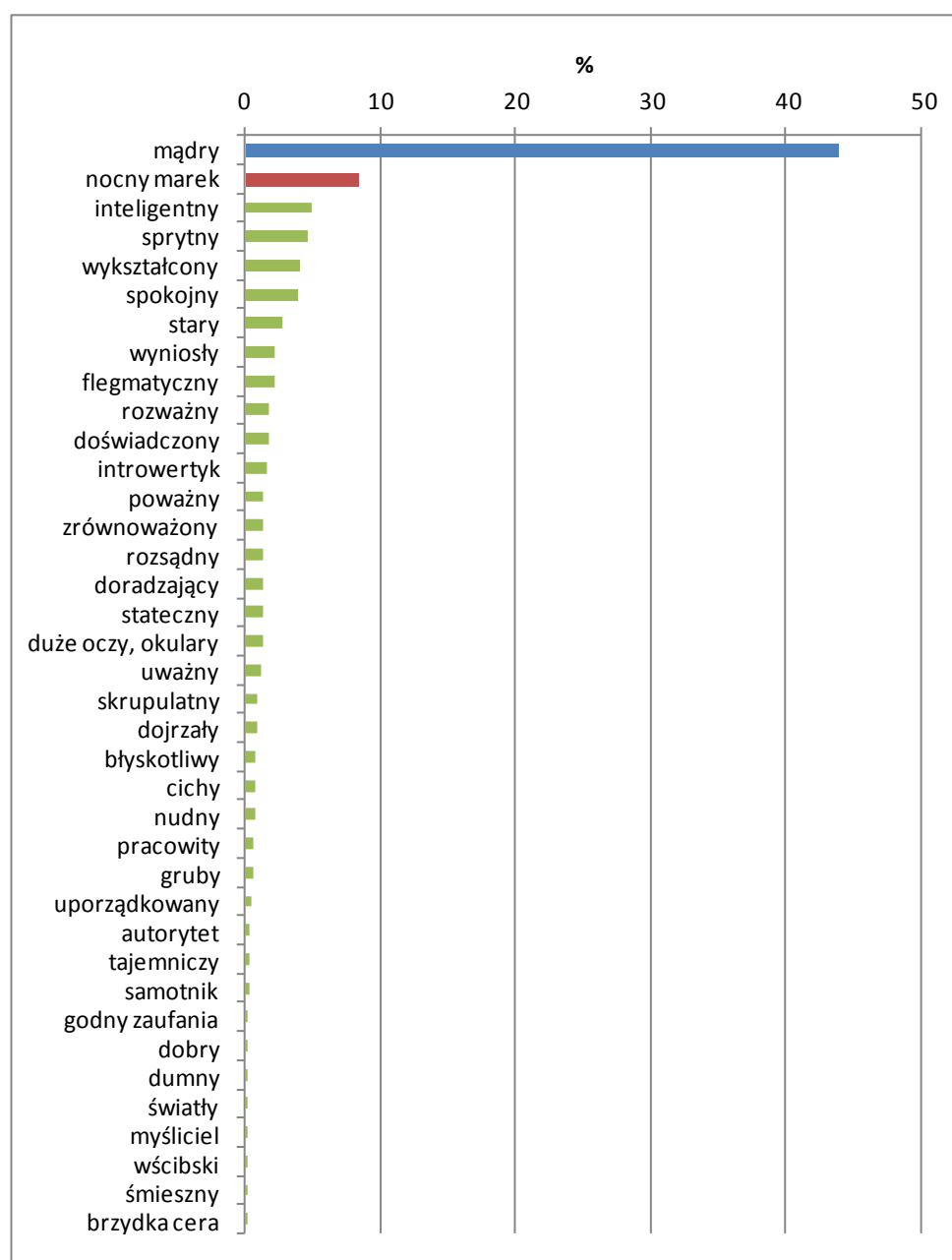
Tab. 7. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Sowa

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
mądry	263	0,44		1,44				
nocny marek	50	0,44	0,08	1,44	0,58	0,86	21,09***	0,001
inteligentny	30	0,08	0,05	0,58	0,45	0,13	3,30***	0,001
sprytny	28	0,05	0,05	0,45	0,43	0,02	0,38	0,352
wykształcony	25	0,05	0,04	0,43	0,41	0,02	0,60	0,275
spokojny	24	0,04	0,04	0,41	0,40	0,01	0,21	0,418
stary	17	0,04	0,03	0,40	0,34	0,06	1,58	0,057
wyniosły	13	0,03	0,02	0,34	0,29	0,04	1,05	0,147
flegmatyczny	13	0,02	0,02	0,29	0,29	0,00	0,00	0,500
rozważny	11	0,02	0,02	0,29	0,27	0,02	0,58	0,280
doświadczony	11	0,02	0,02	0,27	0,27	0,00	0,00	0,500
introwertyk	10	0,02	0,02	0,27	0,26	0,01	0,31	0,378
poważny	8	0,02	0,01	0,26	0,23	0,03	0,67	0,251
zrównoważony	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
rozsądny	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
doradzający	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
stateczny	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
uważny	7	0,01	0,01	0,23	0,22	0,01	0,37	0,357
skrupulatny	6	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,39	0,347
dojrzały	6	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	5	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,43	0,334
cichy	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
nudny	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
pracowity	4	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,47	0,318
gruby	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
uporządkowany	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
autorytet	2	0,00	0,00	0,14	0,12	0,03	0,64	0,262
tajemniczy	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
samotnik	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	1	0,00	0,00	0,12	0,08	0,03	0,83	0,203
dobry	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

dumny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
światły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
myśliciel	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wścibski	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na ryc. 1. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Sowa w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 1. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Sowa

Dla porównania warto przyjrzeć się teraz metaforze niekonwencjonalnej. Pole semantyczne Jabłoni jest znacznie bardziej złożone, niż pole Sowy. Druga istotna różnica: o ile symbole jabłka i jabłoni są powszechne w łatwo dostępnym przekazie kulturowym podobnie jak symbole sowy, to – inaczej niż w przypadku nocnych drapieżników – nie potrzeba wiele wysiłku, żeby obserwować drzewa oraz ich owoce. Porównanie złożoności takich pól semantycznych stanowić może istotny punkt w dyskusji o tym, jak fizyczna dostępność desygnatów nośnika wpływa na przydawane tematowi znaczenia. Wyniki zebrane od osób dorosłych muszą jednak być uzupełnione o materiał uzyskany w badaniu z udziałem dzieci i młodzieży.

Jabłoń *ktoś, kto pozytywnie się rozwija* (1, jako dojrzały), *filantrop* (2, dobry)

Bodziec należący do domeny rośliny, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru dobre-złe. Prezentowano go 325 osobom dorosłym.

W materiale jest wiele małowartościowych wiązek, które odnoszą się do odrębnych sfer życia człowieka. Oznacza to, że bodziec jest oryginalny, co było zgodne z założeniem. Większości osób badanych Jabłoni kojarzy się pozytywnie. Metafora nie ma jednak utartego znaczenia. Choć można byłoby się spodziewać, że jeśli nie drzewo, to przynajmniej jego owoc jest częstym nośnikiem metaforycznym, jednak skojarzenia z rajem, z pokusą poznania dobrego i złego okazały się bardzo rzadkie. Tylko jedna osoba nawiązała do mitologii greckiej (wybór Parysa, jabłko jako atrybut najpiękniejszej kobiety), nikt nie powołał się na mity skandynawskie (jabłko jako jeden z atrybutów Frey, bogini miłości, urodzaju i śmierci jednocześnie). Mimo to, czytając zebrany materiał można mieć wrażenie, że wiele osób skojarzyło bodziec z czymś, co uważa za wzorcowe w danej dziedzinie. Jeśli osoby badane piszą o trosce, to o matczynej. Jeśli o poświęceniu, to o pełnym. Przeglądanie materiału przypomina czytanie zbiorowej projekcji rozmytego ideału.

Do wiązki *pomocny* (w40) włączono *troskliwość* (2), *wytchnienie* (1) *dbający* (1), *pomocna dłoń* (1). Jabłoni jest *altruistyczna* (1), *szczodra* (1), *dająca siebie* (1). To człowiek, który *lubi obdarowywać* (1), *dzieli się z innymi* (1). *Dużo dający* (1), *zaspokajający głód* (1), *dający cień* (1). W tym wypadku „cień” został zaakceptowany jako skojarzenie z człowiekiem po uwzględnieniu kontekstu. *Pomocna matka* (1), *matkująca* (1), *życiodajna* (1), *generuje osoby sobie podobne* (1), *w przyszłości „niedaleko pada...”* (1), oraz (po uwzględnieniu kontekstu) *urodzajny* (1), dołączono do wiązki *matczyzna* (w12). Do wiązki tej nie włączono słów: *rodzina* (7), *ceniący rodzinę* (2), *bliski* (2), *swojska* (1), *podobieństwo* (1, po uwzględnieniu kontekstu), *domowy* (2), które weszły w skład wiązki *domator* (w15). Bardziej złożone: *plodny, w tym twórczo* (1) dodano do *twórczy* (w7).

Jabłoń jest *dobra* (w13). Opisuje się ją jako *empatyczną* (2), *mającą miękki, giętki charakter* (1), co decyzją sędziów kompetentnych przyłączono do wiązki *łagodna* (w5). Wiazka *miły* (w14) składa się m.in. z: *sympatyczny* (1), *przyjemny* (1), *serdeczny* (3), *życzliwość* (1). *Uprzejmy* (1, jako *grzeczny*). Jest też *wyrozumiała* (1, jako *tolerancyjna*), *ciepła* (3), *czuła* (1), *kochająca* (1). *Cicha* (4), *delikatna* (w10). *Rozmarzona* (1), ale nie introwertyczna. Określa się ją raczej jako *otwartą* (4). Błędem byłoby uznanie tego „miękkiego charakteru” za objaw słabości. Siła Jabłoni polega na jej stabilności emocjonalnej. W połączeniu z określeniami *stateczny* (9) i *opanowany* (1) otrzymano *zrównoważony* (w22). Jest to człowiek *spokojny* (14), *poważny* (2). Potwierdzeniem niech będą: *silny* (w3), *twardy* (1), *wytrzymały* (1, jako *wytrwały*), *zdecydowany* (1, jako *stanowczy*), *solidny* (1, jako *uporządkowany*). Pojawia się też *pracowitość* (4). Na wiązkę *skuteczny* (w8) złożyły się: *dająca dobre owoce pracy* (1), *osiągający sukcesy* (5), *dająca efekty w pracy* (1), *produktywny* (1). Te określenia nie sprawiły większych kłopotów interpretacyjnych.

Złożoność tej metafory widać też w próbach określenia wieku opisywanej nią osoby. Najwyraźniej kojarzy się ona zarówno z młodzieńczą witalnością jak i mądrością podeszłego wieku. Warto przyjrzeć się tym kontrastom: *stary* (7), *starsza kobieta* (1), *młody* (8), *utalentowany i młody* (1), *wieczny* (1), *świeży* (4, po uwzględnieniu kontekstu liczono dwukrotnie jako *młody*, dwukrotnie jako *inteligentny*). Utworzono z nich *stary* (w9), *młody* (w11). Padło też *przemijalność* (1), *elastyczna* (1, jako *zgrabny*). *Przemijalność* pojawiła się obok *grzechu*, więc uznano to określenie za wynik bardziej abstrakcyjnego skojarzenia i wyłączono ze zbioru ludzkich cech. Słowo *wieczny* znalazło się między *przywiązany do tradycji* a *doświadczony*, mogło być odniesieniem do człowieka. Podobnie było z pojawiającym się czterokrotnie określeniem *świeży* – po uwzględnieniu kontekstu (*świeży umysł*, *mający świeże spojrzenie na problem*) zachowano je w puli określeń ludzkich cech. Do powyższych pasują: *przywiązany do korzeni* (1), *konserwatysta* (1), *staromodny* (1) dołączone do wiązki *tradycjonalista* (w7), a jednocześnie: *ktoś, kto ma świeże poglądy* (1).

Przez niektórych Jabłoń widziana jest jako bierna: *człowiek nie mający zdania* (1, jako *uległy*), *jednostajny* (1), *zwykły* (1), dołączono do *pospolity* (w3). *Nie wymaga uwagi* (1). *Nudny* (1). Bywa też odwrotnie: *dzika* (1), *żywy* (1). Te opisy włączono w *energetyczny* (w3).

O dziwo, tej złożoności znaczeń nie towarzyszy dwulicowość samej Jabłoni. Nie jest w żaden sposób fałszywa, nie ucieka się do gier. W całym materiale dopatrzyć się można sygnałów prostoty: *niewinny* (1), *prostoduszny* (1, jako *prostolinijny*), *szczerzy* (1), *uczciwy* (1), *praworządny* (1, jako *uczciwy*), *skromna* (1), *prosta* (1). *Szlachetna* (1).

Jakby nie dość tego, Jabłoń jest *mądra* (10), *inteligentna* (2), *pomysłowa* (2). Ma *jasny umysł* (1). Jest *rozsądna* (w4), *pragmatyczna* (1). *Pewna siebie* (1). Ten niezwykle złożony zestaw pozytywnych cech sprawia, że Jabłoń bywa oceniana jako ktoś *budzący zaufanie* (1), na kim *można polegać* (1), *bezpieczny* (1), *godna zaufania* (w4), *odpowiedzialna* (2, do *godny zaufania*), *wierna* (1, jako *lojalna*). To ktoś *bohaterski* (1), *odważny* (w2). Warto zwrócić uwagę, że podobnie odbierano Dąb. Dąb był stabilny, jednak bardziej „twardy” (13 wystąpień tego określenia, tu zaledwie jedno) i minimalnie częściej „mądry”. Dębowi zabrakło jednak elementów „macierzyństwo”, „filantropia” i „radość”. Jabłoń jest *radosna* (w32). Znalazły się tu m.in. *wesoły* (7), *pogodny* (4), *uśmiechnięty* (2), *promienny* (2), *optimistyczny* (1). *Beztroski* (3, jako *lekkoduch*). Zaledwie dwie osoby pisały, że widzą ją jako *smutną* (2).

Ponieważ zalety Jabłoni ujawniają się na kilku płaszczyznach funkcjonowania, nie dziwi powtarzające się: *dojrzały* (10). To określenie może oczywiście wynikać ze skojarzenia z cyklem życiowym rośliny, ale pojawia się w kontekście ludzkim. Nie będzie też zaskoczeniem, że Jabłoń jest atrakcyjna społecznie. *Oszalamiająca* (1), *cudowna* (1), *urocza* (1) połączono w *zjawiskowa* (w3). Trzy osoby spojrzały na nią po prostu jako na *towarzyską* (2), *lubianą* (1), dwie z innej perspektywy: *przydatna* (1), *użyteczna* (1).

Siła Jabłoni przejawia się też w dwóch wątkach odsuniętych na drugi plan: *znaczny* (1), *majestatyczny* (2), *dostojna* (1), po uwzględnieniu kontekstu *dumny* (w3), *dominujący* (1, jako *władczy*). Pojawiło się też *kuszący* (1), *rubaszny* (1), *seksualność* (1), *zmysłowy* (1) połączone we *frywolny* (w4). Były także odpowiedzi *grzech* (4), *robak* (1), *raj* (1), ale z kontekstu nie wynikało, że mają one być cechami ludzi. Określenie *robak* padło między *raj* a *zielona*, więc nie uznano go za odniesienie do człowieka.

Wygląd: tylko jedno jest pewne – Jabłoń jest *piękna* (w21). Opisuje się ją jako *ładną* (7), *urodziwą* (3), *przystojną* (1), *pełną wdzięku* (1). Nie jest jasne, czy ma być szczupłą, czy raczej obfitych kształtów. *Smukła* (w10), *gruba* (w11), *duża* (w6) w tym raz o *szerokich ramionach* i raz *potężny fizycznie*. *Zgrabna* (w2) w tym raz *proporcjonalna* (1). Podobnie z wzrostem: *wysoki* (6), lub *drobny* (1), *niski* (2). To jednocześnie osoba *lubiąca elegancję* (1) i *zgarbiona* (1, jako *niska*). *Rumiana* (2). Dla Jabłoni ważne jest zdrowie: *lubiący zdrową żywność* (1), *zdrowy* (5), *zdrowy tryb życia* (1). *Słodki* (w9), *pachnąca* (4, do *atrakcyjna fizycznie*).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *przemijalność* (1), *pięknie wygląda jak kwitnie* (1), *smaczny* (1), *dająca jabłka* (1), *soczysty* (1), *kwaśna* (1), *wiosenny* (1), *kolorowa* (1), *szary* (1), *zielona* (2), *raj* (1), *robak* (1), *grzech* (4).

Istotność statystyczną różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń sprawdzono testem proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 8. Otrzymano jedną różnicę istotną statystycznie. Wiązka *pomocny* pojawiała się istotnie statystycznie częściej niż wszystkie pozostałe określenia profilu. Druga w kolejności była wiązka *radosny*. Za dominanty metafory Jabłoń przyjęto *pomocna* oraz *radosna*.

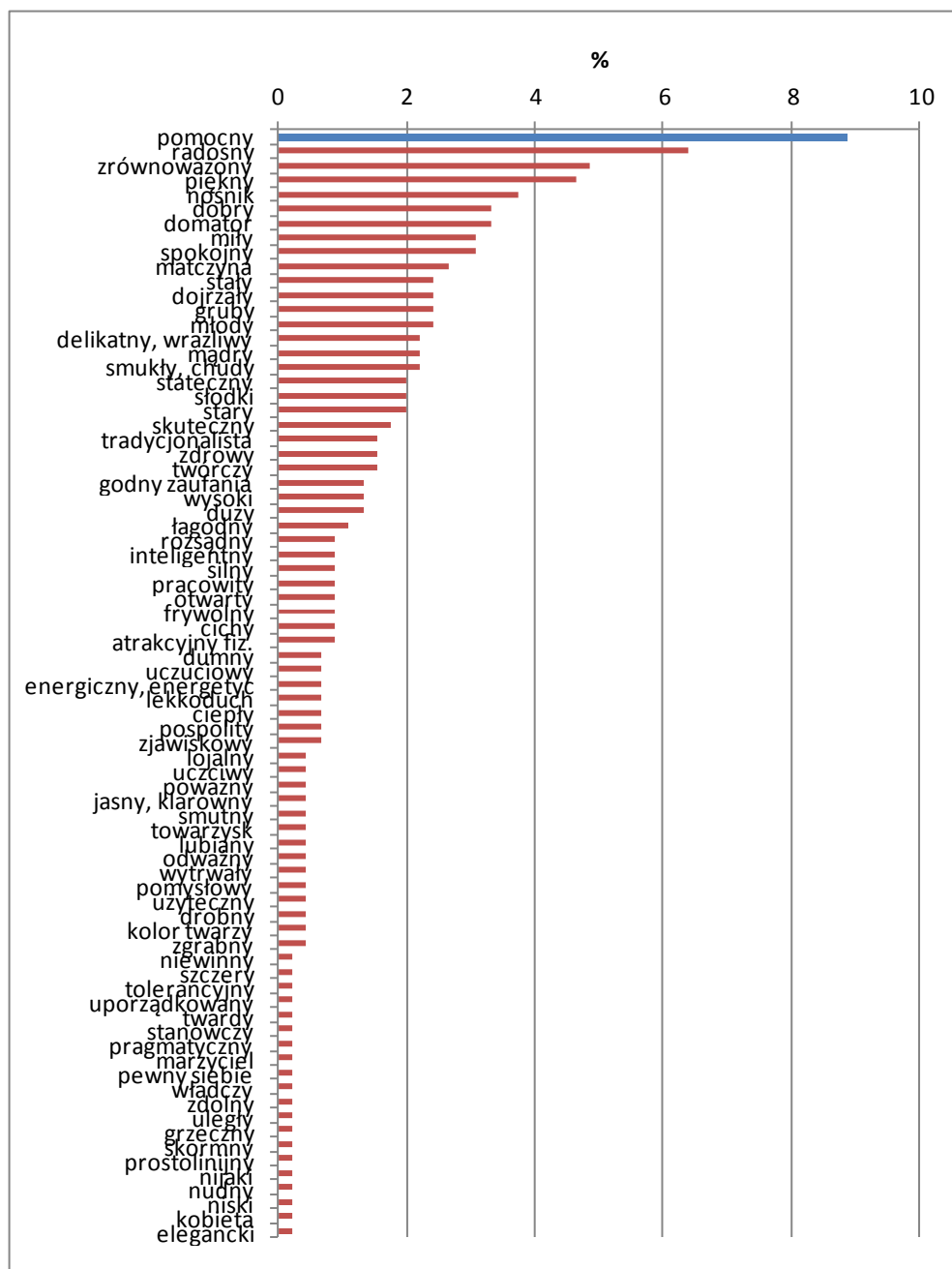
Tab. 8. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Jabłoń

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
pomocny	40	0,09		0,60				
radosny	29	0,09	0,06	0,60	0,51	0,09	1,95*	0,025
zrównoważony	22	0,06	0,05	0,51	0,44	0,07	1,43	0,076
piękny	21	0,05	0,05	0,44	0,43	0,01	0,22	0,413
nośnik	17	0,05	0,04	0,43	0,39	0,04	0,94	0,174
dobry	15	0,04	0,03	0,39	0,37	0,02	0,51	0,305
domator	15	0,03	0,03	0,37	0,37	0,00	0,00	0,500
miły	14	0,03	0,03	0,37	0,35	0,01	0,27	0,395
spokojny	14	0,03	0,03	0,35	0,35	0,00	0,00	0,500
matczyna	12	0,03	0,03	0,35	0,33	0,03	0,56	0,287
stały	11	0,03	0,02	0,33	0,31	0,01	0,30	0,383
dojrzały	11	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
gruby	11	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
młody	11	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
delikatny	10	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,31	0,377
mądry	10	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
smukły	10	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
stateczny	9	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,33	0,371
słodki	9	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
stary	9	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
skuteczny	8	0,02	0,02	0,28	0,27	0,02	0,35	0,365
tradycjonalista	7	0,02	0,02	0,27	0,25	0,02	0,37	0,356
zdrowy	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
twórczy	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	6	0,02	0,01	0,25	0,23	0,02	0,40	0,346
wysoki	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
duży	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
łagodny	5	0,01	0,01	0,23	0,21	0,02	0,43	0,334
rozsądny	4	0,01	0,01	0,21	0,19	0,02	0,47	0,318
inteligentny	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
silny	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
pracowity	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
otwarty	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
frywolny	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
cichy	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500

atrakcyjny fiz.	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
dumny	3	0,01	0,01	0,19	0,16	0,03	0,54	0,295
uczuciowy	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
energiczny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
lekkoduch	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
ciepły	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
pospolity	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
lojalny	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
uczciwy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
poważny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
jasny, klarowny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
smutny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
towarzyski	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
lubiany	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
odważny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wytrwały	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
pomysłowy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
użyteczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
drobny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
zgrabny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
szczerzy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
tolerancyjny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uporządkowany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
twardy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
stanowczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pragmatyczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
marzyciel	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
władczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zdolny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uległy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
grzeczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
skromny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nijaki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nudny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niski	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
kobieta	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
elegancki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0}$ – $2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; x_m – $2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Na Ryc. 2. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Jabłoń w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 2. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Jabłoń

Jabłoń ma pewną, dość złożoną, cechę własną. Jest to specyficzny rodzaj opiekuńczości, który przejawia się na trzy sposoby: wśród członków rodziny, w płaszczyźnie zawodowej oraz w filantropii. Jabłoń „daje siebie”, co prowadzi do wspaniałych efektów. Każda z przeanalizowanych metafor (por. Załącznik 1.) ma elementy charakterystyczne, zawiera jakiś rys właściwy tylko sobie. Bagno zaraża kłopotami, But podróżuje, Delfin reprezentuje młodzieńczą witalność, a Dąb

stateczność i opanowanie wynikające z sędziwego wieku. Jedynie Bajoro powiela cechy Bagna (choć w innych proporcjach i bez kluczowego wątku).

Zestawienie kolejnych dwóch bodźców ma obrazować paradoks: metaforze, która ma oznaczać złożoność osobowości przydaje się powierzchowne cechy. O Tęczy mówi się, że ma barwny charakter, ale kończy się na zapewnieniu. Jej pole semantyczne jest spójne i w pewien sposób rozczarowujące. Z kolei metafora Mgła, choć mogłaby wywoływać reakcję „nie wiem” ma znacznie bardziej rozbudowane pole semantyczne.

Tęcza *Lubiąca widzieć dobre strony sytuacji* (1), *barwny charakter* (1), *piękna, choć rzadko ujawnia się z tym pięknem* (1)

Bodziec z domeny elementy krajobrazu, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie. Prezentowano go 264 osobom dorosłym.

Tęcza opisywana jest przede wszystkim za pomocą słów *wesoła*, *radosna* (w145), *optymistyczna* (20). *Niesie nadzieję* (10) i *potrafi rozładować napięcie* (1), *zaraża pozytywnym nastrojem* (1), *jest osobą, wokół której chcą być ludzie* (1). Te i inne pojedyncze określenia decyzją sędziów kompetentnych zostały złączone w wiązkę *dobry* (w13). Choć Tęcza może oddziaływać na ludzi inaczej, niż Lampa, *jest duszą towarzystwa* (1, *towarzyski*). *Lubi zabawę, ma poczucie humoru* (w6).

W opisie Tęczy pojawiają się mało konkretne, lecz pełne zachwyty określenia: *magiczna* (1), *nadzwyczajna* (1), *unikalna* (1), które dołączono do wiązki *zjawiskowa* (w9). Dowiadujemy się też, że ma *wielostronny charakter* (1), *ciekawym charakter* (1), *barwny charakter* (2) jest osobą o *rozmaitych cechach charakteru* (1), *ma ciekawą osobowość* (1), *ciekawe życie* (1), *różnorodne cechy* (1). Te i kilka zbliżonych określeń połączono w wiązkę *barwna* (w15). Nie jest w pełni jasne, jak należy traktować pojawiające się tu często określenie *kolorowa* (35) i *wielobarwna* (15). Po przeanalizowaniu kontekstu uznano, że tylko cztery spośród tych określeń odnoszą się do opisu ubrania, reszta pojawia się tuż koło informacji o wesołości. Czasem stanowi „łącznik” między *radosny* a słowem wskazującym na lekkość, dziecinność, nieskrępowanie. Stąd, decyzją sędziów, włączono określenie *kolorowy* do wiązki *słodki* (w sumie w51). Tęcza to spontaniczny *ekstrawertyk* (w5). Wyraz jej funkcjonowania emocjonalnego bywa opisywany jako nasilony – *emocjonalny*, *egzaltowana*, *uczuciowa* (w4). Pojedynczo pojawiają się *ekstrawagancja* (1), *fantazyjność* (1) i nieco bardziej rozbudowane *twórcza* (w9).

Opisane wyżej elementy składają się na postać Tęczy jako osoby wesołej i atrakcyjnej społecznie. *Przyjacielski, przyjazny, serdeczny, miły*, połączono w wiązkę *miły* (w23). To ktoś *tolerancyjny* (3), *otwarty* (5). Należy uzupełnić ten obraz o kolejne dwie cechy: *ulotna, eteryczna, pojawia się i znika*, tworzące wiązkę *zwiwna* (w11) oraz *nieosiągalna, niedostępna* (w2). Możemy więc założyć, że Tęcza jest przyjacielska, radosna, ale nie narzuca się ze swoim towarzystwem, choć bywa *zakręcona* (1, po uwzględnieniu kontekstu jako *impulsywny*) i *wszędzie jej pełno* (1). Tęczy przypisuje się niekiedy *homoseksualizm* (w15).

Jak każda metafora, także Tęcza ma ciemniejszą stronę. Jej także zarzuca się, że jest *lekkoduchem* (w4) – *beztroska* (3), *nie zważa na konsekwencje* (1). *Naiwna* (1), *dziecinna* (6). Choć *niewinna* (1), to jednak *głupiutka* (1), *słodka idiotka* (1). Pojawił się też *pozorant, pozer* (w3, jako *falszwy*). *Niestala* (8).

Wygląd: Tęcza jest *piękna* (w26), choć daleko jej do urody Róży. Nosi kolorowe, krzykliwe ubrania, lubi jaskrawe kolory, jest *wystrojona* (w10). Określenie *gibka* (1) łatwo odnieść do człowieka (1, jako *zgrabna*), ale *wygięta w łuk* (1) nieco zbyt mocno kojarzy się z tęczą w rozumieniu dosłownym.

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *będzie ładna pogoda* (1), *przychodzi zawsze ze słońcem po deszczu* (1), *deszcz* (1), *kolory* (1), *podwójny* (1), *wygięta w łuk* (1).

Użyto testu porównania miar położenia ze standardem, porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) przedstawiono w Tabeli 9. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy wiązkami *radosny* i *słodki* oraz *słodki* i *piękny*. Najczęściej pojawiała się *radosny*, rzadziej *słodki*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Za dominanty znaczenia metafory Tęcza uznano *radosny*, *słodki* oraz *piękny*.

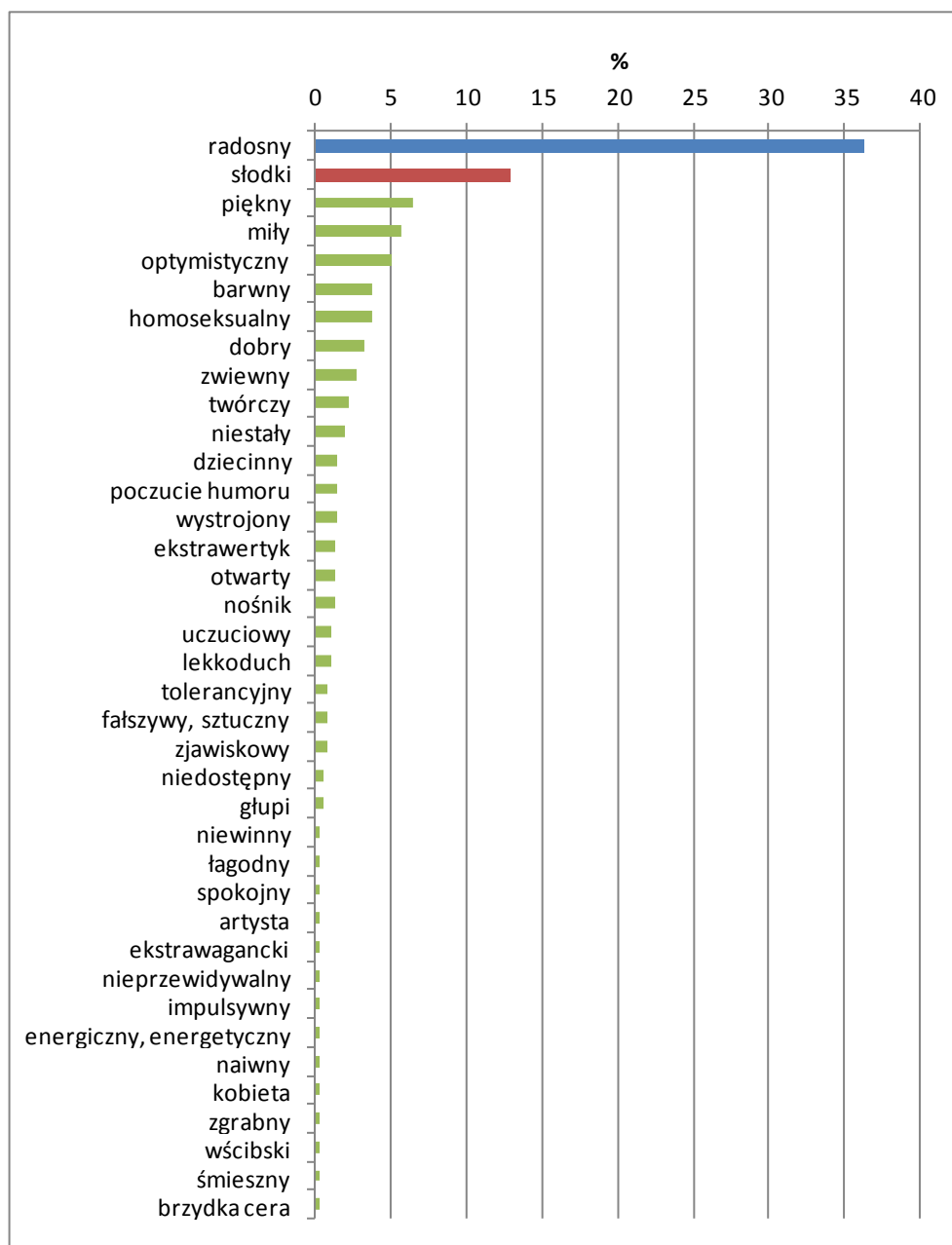
Tab. 9. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Tęcza

Określenia	f	$\square_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
radosny	145	0,36		1,29				
słodki	51	0,36	0,13	1,29	0,73	0,56	11,23***	0,001
piękny	26	0,13	0,06	0,73	0,51	0,21	4,29***	0,001
miły	23	0,06	0,06	0,51	0,48	0,03	0,63	0,266
optymistyczny	20	0,06	0,05	0,48	0,45	0,03	0,67	0,253
barwny	15	0,05	0,04	0,45	0,39	0,06	1,23	0,110
homoseksualny	15	0,04	0,04	0,39	0,39	0,00	0,00	0,500
dobry	13	0,04	0,03	0,39	0,36	0,03	0,54	0,293

zwiewny	11	0,03	0,03	0,36	0,33	0,03	0,59	0,279
twórczy	9	0,03	0,02	0,33	0,30	0,03	0,64	0,261
niestały	8	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,35	0,364
dziecinny	6	0,02	0,01	0,28	0,25	0,04	0,76	0,222
poczucie humoru	6	0,01	0,01	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
wystrojony	6	0,01	0,01	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
ekstrawertyk	5	0,01	0,01	0,25	0,22	0,02	0,43	0,334
otwarty	5	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
nośnik	5	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	4	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,47	0,317
lekkoduch	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
tolerancyjny	3	0,01	0,01	0,20	0,17	0,03	0,54	0,295
fałszywy, sztuczny	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
niedostępny	2	0,01	0,00	0,17	0,14	0,03	0,64	0,262
głupi	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,14	0,10	0,04	0,83	0,203
łagodny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
artysta	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
ekstrawagancki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieprzewidywalny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
impulsywny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
energiczny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
kobieta	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
zgrabny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wścibski	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 3. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Tęcza w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 3. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Tęcza

Mgła celowo utrudniający innym własne poznanie (1, tajemniczy)

Bodziec z domeny elementy krajobrazu adresowano do negatywnego krańca wymiaru silne-słabe. Prezentowano go 264 osobom dorosłym.

Jak wynika z odpowiedzi dorosłych badanych, Człowiek-Mgła jest słaby w zupełnie inny sposób niż Wata lub Trawa. Mgła jest niedookreślona, niezdecydowana, smutna. To osoba, która sama nie wie, czego chce, a jeśli już wie, to próbuje wykreować się na kogoś innego. Flegmatyczna. Próbuje uczynić z tego swój atut, ale odbierana jest jako ktoś, kto stara się za

bardzo. Dwulicowa. Niektórych intryguje, innych prowokuje do kpin. Mgła jest przede wszystkim *tajemnicza* (76) i *skryta* (14). Po dołączeniu kilku bliskoznacznych określeń (w tym np. pojedynczych *na siłę tajemnicza*, *otoczona sekretem*, *trudno go odszyfrować* i *trudno go odczytać*) otrzymano wiązkę *tajemnicza* (w120).

Tajemniczość jest wynikiem celowego działania Mgły. To *introwertyk* (w4), który *żyje we własnym świecie* (1), *w swoim świecie* (1), *zamknięty w sobie* (2). *Nieufna* (1, jako *strachliwa*), *nieśmiała* (3). Ponadto jest: *nieprzystępna* (2), *nietowarzyska* (1), *nieuchwytna* (1), *niezdobyta* (1). Te i podobne określenia zostały połączone w wiązkę *samotnik* (w9).

W związku z Mgłą pojawiają się niejasne komplikacje. *Trudno zrozumieć o co jej chodzi* (1, z *problemami*). *Trudny do oceny* (1), *nie wiadomo o co jej chodzi* (1), *niezrozumiały* (2), *nieprzejrzany* (2), *ciężka do przejrzania* (1), *nieprzenikniona* (4) dołączono do wiązki *nieprzewidywalny* (w23). Jedna z osób badanych ujęła to słowami: *człowiek tępy, ale nie do końca rozumiały dla otoczenia* (1), inna: *człowiek z niewiedzą* (1). Te opisy dołączono do wiązki *głupi* (w2). Wiele określeń, zdaniem sędziów kompetentnych, wskazywało na pewien wysiłek włożony w rozwiązanie tajemnicy Mgły, a nie na poprzestanie na stwierdzeniu „to jest niejasne”. Okazuje się, że pod maską tajemniczości kryje się słabość. To człowiek *niepewny* (7), *zdezorientowany* (1), który *sam nie wie, o co mu chodzi* (1), *ma rozmytą wolę* (1). Z tych opisów złożono wiązkę *słaby* (w23).

Przyczyną trudności w zrozumieniu Mgły może być coś więcej, niż tylko jej postawa. Mgła *niejasno formułuje myśli* (1), jest *zagmatwana* (1). Te i inne, podobne znaczeniowo określenia złożyły się na wiązkę *chaotyczna* (w22). Mgła kojarzy się osobom badanym z różnymi formami słabości. *Nudny* (3). Sformułowania bardziej ogólne, np.: *ciepłe kluchy* (1), *bez silnej osobowości* (1), *bez wyrazu* (1), *niewyraźny* (10), *niepozorny* (1), *nie wyróżniający się* (2), *rozmyty* (1) dołączono do wiązki *nijaka* (w31). *Konformista* (1) i *niepewny siebie* (1) uznano za egzemplarz wiązki *uległy* (w2). Natomiast te bezpośrednio związane z *apatią* (1), (np. pojedyncze *bez refleksu*) połączono w wiązkę *flegmatyczny* (w10).

Słabość przekłada się także na cechy wyglądu, który nie przykuwa uwagi obserwatora. Czterokrotnie pojawiła się wzmianka o mało wyrazistych rysach, raz *o rysach trudnych do zapamiętania* (w4, charakterystyka twarzy). Było też kilka luźno rzuconych skojarzeń: *wygląd nieważny* (1), *blada* (2), *wątła*, *smukła*, *bardzo chuda* (w4), *mały* (1), *brzydka* (2). *Duża* (w2). Ważnym elementem fizyczności Mgły mogłyby być jej oczy: *zamglony wzrok* (1), *niewidomy* (1), *niebieskie oczy* (1). Określenie *nietyпова uroda* (1) może być rozumiane jako komplement, ale brakuje szczegółów.

Mgła jest też *cicha* (10), *skromna* (1), *delikatna* (w16). Oraz – uwaga! – *niewierna* (1), bo *szybko zanika* (1). Określenie „niewierna” pojawiło się wprawdzie tylko raz, ale i tak stanowi pewnego rodzaju łącznik między tajemniczością, słabością a trzecią istotną cechą Mgły: dwulicowością. Mgła to oszustka. Określenia: *wprowadzająca w błąd* (1), *lubiąca mącić* (1), *mylący* (1), *nieszczery* (1) *krętacz* (1), *oszukańczy* (1), *kłamliwy* (2), *manipulator* (1) oraz klika im podobnych połączono w wiązkę *falszywa* (w19). *Zdradziecki* (w5).

Mgle przypisuje się przygnębienie. *Melancholijny* (8), *markotny* (1), *smętna* (2), *posępna* (1) i inne bliskoznaczne określenia połączono w wiązkę *smutny* (w33). Jest też *zamyślona* (4), *oderwana od rzeczywistości* (1), *rozmarzona* (1). Te i podobne opisy utworzyły wiązkę *marzycielski* (w13). *Niedzisiejszy* (1, *tradycjonalista*).

Być może ten dysonans między „niepoznana”, „flegmatyczna”, „delikatna”, a „zdradziecka” ujawnia się w odwołaniu do wiązki *nieprzewidywalna* (w23). Raz pojawia się też *ekscentryczna* (1, jako *ekstrawagancki*). Zaledwie kilka spośród przypisywanych Mgle określeń w jakiś sposób odnosi się do siły. Są to pojedyncze wystąpienia słów: *uparty* (1), *przenikliwy* (1), *konsekwentna* (1, jako *wytrwała*). *O sile wpływu* (1) i *nieokiełznany* (1), dołączono do *silny* (w5). *Wszechobecna* (1), *wszędobylski* (1) jako *energiczna* (w2).

Mgła budzi odmienne reakcje. Może być *interesująca* (w3, *lubiana*) lub *denerwująca już samym swoim byciem* (1, *irytująca*). Trzy osoby wyraziły zachwyt: *magiczna* (1), *czarujący* (1), *nadzwyczajna* (1) – wiązka *zjawiskowa* (w3). Znacznie więcej było jednak określeń negatywnych. Wiązka *niebezpieczna* (w18) składa się z m.in. z określeń *niesie kłopoty* (1), *przerażający* (1).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *zmniejsza widoczność* (1), *biała* (1), *spowita* (1), *szeroki* (1), *szara* (3), *poranny* (1), *gęsta* (4), *ciemny* (1), oraz skojarzenia studentów dziennikarstwa: *Kaczyński* (1), *Smoleńsk* (2).

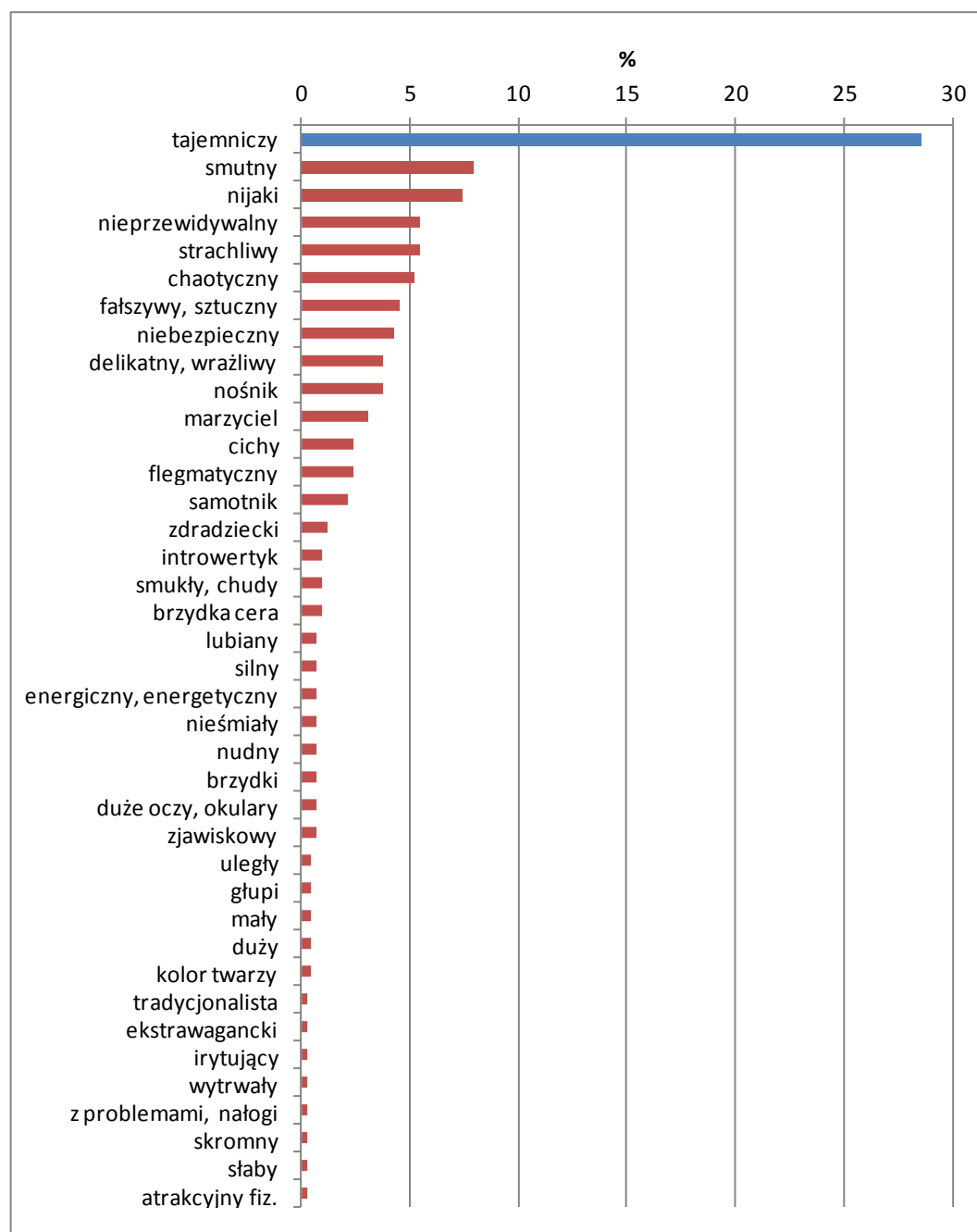
Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem), którym porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących, pokazał istotną statystycznie różnicę pomiędzy wiązkami *tajemniczy* i *smutny*. Najczęściej występowało określenie *tajemniczy*, pozostałe rzadziej. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 10. Za dominanty metafory Mgła uznano *tajemniczy* i *smutny*. Dodano do nich trzecią co do liczebności wiązkę, czyli *nijaki*.

Tab. 10. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Mgła

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
tajemniczy	120	0,28		1,12				
smutny	33	0,28	0,08	1,12	0,57	0,56	11,46***	0,001
nijaki	31	0,08	0,07	0,57	0,55	0,02	0,37	0,357
nieprzewidywalny	23	0,07	0,05	0,55	0,47	0,08	1,60	0,055
strachliwy	23	0,05	0,05	0,47	0,47	0,00	0,00	0,500
chaotyczny	22	0,05	0,05	0,47	0,46	0,01	0,22	0,414
fałszywy, sztuczny	19	0,05	0,05	0,46	0,43	0,03	0,68	0,248
niebezpieczny	18	0,05	0,04	0,43	0,42	0,01	0,24	0,406
delikatny	16	0,04	0,04	0,42	0,39	0,02	0,50	0,310
nośnik	16	0,04	0,04	0,39	0,39	0,00	0,00	0,500
marzyciel	13	0,04	0,03	0,39	0,35	0,04	0,80	0,211
cichy	10	0,03	0,02	0,35	0,31	0,04	0,90	0,184
flegmatyczny	10	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
samotnik	9	0,02	0,02	0,31	0,29	0,02	0,33	0,371
zdradziecki	5	0,02	0,01	0,29	0,22	0,07	1,54	0,062
introwertyk	4	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,47	0,318
smukły	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
lubiany	3	0,01	0,01	0,20	0,17	0,03	0,54	0,295
silny	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
energiczny	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
nudny	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
brzydki	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
uległy	2	0,01	0,00	0,17	0,14	0,03	0,64	0,262
głupi	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
mały	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
duży	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
tradycjonalista	1	0,00	0,00	0,14	0,10	0,04	0,83	0,203
ekstrawagancki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
irytujący	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
z problemami	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
skromny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
słaby	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\xi_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 4. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Mgła w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 4. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Mgła

Zestawienie kolejnej pary bodźców służy pokazaniu kolejnego kontrastu: Wąż i Dąb czyli podstęp i prawość charakteru. Metafora Wąż stanowi opis człowieka niegodnego zaufania. To fałszywy egoista, krętacz. Wąż jest chwiejny, Dąb – stabilny. Wąż chce się przypodobać, Dąb jest niewzruszony. Te dwa obrazy są sobie przeciwstawne. Zebrany materiał zawiera kilka

charakterystyk ludzkich ułomności, ujętych w zestawy cech (przykładowo: Nóż jest sprytnym psychopata, apatyczne Bagno zaraża swoimi problemami, natrętna Ropucha obmawia). Te „zestawy zła” można porównać z metaforycznymi opisami „zestawów dobra” (jasno myśląca Lampa niesie nadzieję, pogodne Słońce daje ciepło). Przyjrzenie się złożoności tych opisów prowadzi do wniosku, że dorośli więcej i bardziej szczegółowo mówią o tym, co w ludziach złe. Zestawienie Węża i Dębu pokazuje pewną konsekwencję w tworzeniu spójnych, przeciwstawnych obrazów.

Wąż wszędzie się wciśnie (1), potrafi zniszczyć (1)

Bodziec z domeny zwierzęta, adresowany do negatywnego krańca wymiaru dobre-złe. Prezentowano go 365 osobom dorosłym.

Nie ulega wątpliwości, że Wąż jest postacią negatywną. Dorośli wskazują na cechy, które tworzą spójny obraz. W odpowiedziach znalazło się jednak mniej odniesień biblijnych (kusiciel, wygnanie z Raju) niż zakładano po pilotażu. Wąż to człowiek inteligentny, ale skryty. Nie ujawnia swoich celów, ani pobudek. Nie należy mu ufać, ponieważ kieruje się wyłącznie własnym interesem. Pozbawiony skrupułów. Nie jest jednak opisywany jako psychopata (por. Nóż), to raczej kombinator. Określenia *cwaniak* (11) połączono z *chytry* tworząc wiązkę *chytry* (w33). Jest też *sprytny*, *inteligentny* (w49). Jedna osoba uznała jego *mądrość* (1), jedna wytknęła mu *wymądrzałość* (1, jako wyniosły). Znacznie częściej typ jego aktywności intelektualnej uznawany jest za *przebiegłość* (125), stąd wiązka *podstępny* (w192). To specyficzne zaplecze intelektualne łączy się z jego „profilem etycznym”: *o nieczystych intencjach* (1), *nikczemny* (1), *podły* (2), *postać negatywna* (1), *zły* (19), *mający zły wpływ* (1), *zło* (1), *toksyczny* (1), *idący po trupach do celu* (1), ujęto jako *zły* (w29). Jest też *wredny* (11).

Głównymi wadami Węża okazały się, zgodnie z oczekiwaniami, *falszywość* (w63) i *zdradzieckość* (w35). Na pierwszą z wymienionych wiązek złożyły się: *falszywy* (19), *dwulicowa* (12), *kłamliwa* (5), *kłamca* (2), *zakłamany* (1), *oszukujący* (2), *lubiący oszukiwać* (1), *lubiący kombinować* (1), *kręcący* (1, po uwzględnieniu kontekstu), *knuje* (1), *intrzygant* (w4), *manipulator* (4), *posługujący się manipulacją* (1), *nieszczery* (3), *nieuczciwość* (3), *obhuda* (1), *niewiarygodny* (1) oraz „*śliski*” (1, cudzysłów osoby badanej). Na drugą: *zdradziecki* (12), *zdrajca* (4), *zdradliwa* (16), *nie można zaufać* (1), *niegodny zaufania* (1), *nie wzbudzający zaufania* (1). Pojawiają się też określenia: *kusi* (1), *kusiciel* (1), *zauracza* (1), *czarujący* (1), *grzech* (1) po uwzględnieniu kontekstu ujęte jako *zalatny* (w5).

Te wady są logicznie spójne z kolejnymi wiązkami cech. Chociaż jest *niemiły* (w4): *niesympatyczny* (1), *nieprzyjemny* (1), *nieprzyjazny* (2), nadal umie zdobyć posłuch. To człowiek *nieprzewidywalny* (w6): *działający z zaskoczenia* (1), *uderza z zaskoczenia* (1), może *zaatakować znienacka* (1), *nieobliczalny* (1), *zaskakujący* (1), *nieprzewidywalność* (1). Określenia *niebezpieczny* (15), *groźny* (8), *potrafi zniszczyć* (1), *wrogość* (1), złożyły się na *niebezpieczny* (w25). Jest ponadto *agresywny* (w3), *zmienny* (3), *niestały* (w3). *Nieprzenikniony* (1), *skryty* (2) i *cichy* (3), włączono do *tajemniczy* (w8).

Wiązka *złośliwy* (w25) składa się w tym przypadku ze: *złośliwa* (13), *szyderczy* (1), *docina* (1), *dogryza* (1), *zgryźliwy* (1), *kąśliwy* (3), *uszczypliwy* (3), *pogardliwa* (1), *prowokujący* (1). Jest przez to *mało lubiany* (1, jako *irytujący*), odbierany jako *chamski* (1, jako *arogancki*). *Płotkarski* (1). Określenia *paskudny* (1), *wstrętny* (1), *obleśny* (1), *odrażający* (3) i in. włączono do *obrzydliwy* (w9).

Osoby badane wymieniły tu szerszy zakres wad niż w przypadku Bagna, Noża i Pokrzywy (por. Załącznik 1.). Chodzi najczęściej o nieuczciwość połączoną ze specyficzną zaradnością, skapstwem i egoizmem: *wszędzie się zakręci* (1), *wszędzie wetknie swój nos* (1), *wszędzie się wciśnie* (1), *umie dopasować się do sytuacji* (1), *lawirować* (1), *elastyczny* (3), *da sobie radę* (1), *łamiący przepisy* (1), *wścibski* (w13). *Skąpy* (13), *wąż w kieszeni* (2), *egoista* (1), *żyje kosztem innych* (1), *dba tylko o własny interes* (1), *zaborczy* (1), *egocentryczny* (1) policzono jako *egoista* (w20). *Chciwy* (2), *zazdrosny* (1).

Co ciekawe, pojawia się zaledwie kilka określeń, które dodają drugi wymiar tej postaci: *nieufna* (1, jako *strachliwy*). *Niepokorny* (1), *krnąbrny* (1), *trudny we współpracy* (1), *oportunistą* (1). *Uparty* (1), dołączono do *wytrwały* (w5). *Solidny* (1, jako *godny zaufania*), *potężny* (1, po uwzględnieniu kontekstu jako *silny*), *szybki* (4, jako *energiczny*), a jednocześnie *leniwy* (1), *powolny* (1, jako *flegmatyczny*). *Niezdarny* (1, jako *słaby*). A ponadto: *smutny* (1) lub *radosny* (1), *samotnik* (1). Jedna osoba skwitowała Węża opisem: *sprzedawca ubezpieczeń* (1). Wygląd: *brzydki* (2), *nieprzyjemny wygląd* (1), *spryt w oczach* (1), *szczupły* (6), *chudy* (5), *blady* (1), *spocony* (1), *wysoki* (1), *zwinny* (1), *gibki* (1, jako *zgrabny*). *Wygląd wyrafinowany* (1, jako *elegancki*).

Określenia niejednoznaczne: *jadowity* (8) – raz wymienione obok *gibki*, co wskazuje na skojarzenie ze zwierzęciem. W pozostałych przypadkach między cechami ludzkimi (dwa razy koło *zdradziecki*, raz między *toksyczny* a *manipulant*, raz koło *nikczemny*, raz między *sprytny* a *chytry*, dwa razy z rozwinięciem *charakter*). *Śliski* (5) – odnosi się raczej do człowieka, bo jest wymieniane np. między *złośliwy* a *zdradziecki*. Określenie *oślizgły* (4) wzbudziło pewne

wątpliwości. Raz pada koło *długi*, raz koło *odrażający*, dwukrotnie przy *sprytny*. *Gładki* (1), *długi* (8), *żółty* (1), *zmijowaty* (1), *giętki* (1), *wąski* (1).

Użyto test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) – wyniki w Tabeli 11. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy *podstępny* i *falszywy*, pomiędzy *falszywy* i *inteligentny*, *inteligentny* i *zdradziecki* oraz *egoista* i *wścibski*. Najczęściej pojawiała się wiązka *podstępny*. Nieco rzadziej *falszywy*, następnie *inteligentny* i *zdradziecki*, *chytry*, *nośnik*, *zły*, *niebezpieczny*, *złośliwy* i *egoista*. Dominantami metafory Wąż są: *podstępny*, *falszywy*, *inteligentny* oraz *zdradziecki*.

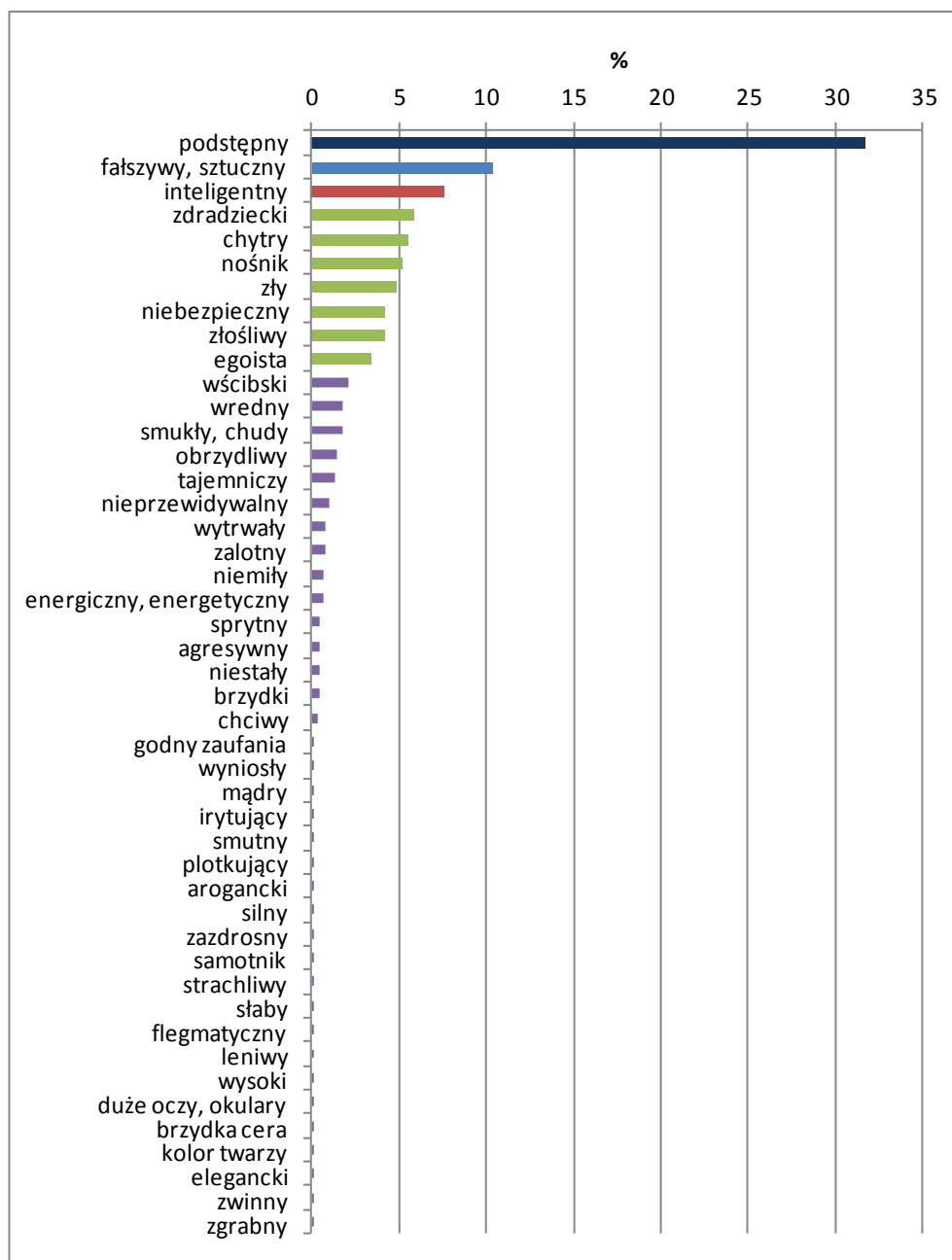
Tab. 11. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Wąż

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
podstępny	193	0,32		1,19				
falszywy	63	0,32	0,10	1,19	0,65	0,54	13,34***	0,001
inteligentny	46	0,10	0,08	0,65	0,56	0,10	2,42**	0,008
zdradziecki	35	0,08	0,06	0,56	0,48	0,07	1,79*	0,037
chytry	33	0,06	0,05	0,48	0,47	0,01	0,35	0,362
nośnik	31	0,05	0,05	0,47	0,45	0,01	0,36	0,358
zły	29	0,05	0,05	0,45	0,44	0,02	0,37	0,354
niebezpieczny	25	0,05	0,04	0,44	0,41	0,03	0,79	0,215
złośliwy	25	0,04	0,04	0,41	0,41	0,00	0,00	0,500
egoista	20	0,04	0,03	0,41	0,36	0,04	1,08	0,141
wścibski	13	0,03	0,02	0,36	0,29	0,07	1,76*	0,039
wredny	11	0,02	0,02	0,29	0,27	0,02	0,58	0,280
smukły	11	0,02	0,02	0,27	0,27	0,00	0,00	0,500
obrzydlivy	9	0,02	0,01	0,27	0,24	0,03	0,64	0,262
tajemniczy	8	0,01	0,01	0,24	0,23	0,01	0,35	0,365
nieprzewidywalny	6	0,01	0,01	0,23	0,20	0,03	0,76	0,223
wytrwały	5	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,43	0,334
złotny	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
niemiły	4	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,47	0,318
energiczny	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
sprytny	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
agresywny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
niestały	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
brzydki	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
chciwy	2	0,00	0,00	0,14	0,11	0,03	0,64	0,262
godny zaufania	1	0,00	0,00	0,11	0,08	0,03	0,83	0,203
wyniosły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
mądry	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
irytujący	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

smutny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
plotkujący	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
arogancki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
silny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zazdrosny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
strachliwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
słaby	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
leniwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
elegancki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zwinny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zgrabny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
towarzyski	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
otwarty	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
energiczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
użyteczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wykorzystywany	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
smukły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
drobny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
mały	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wystrojony	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
homoseksualny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 5. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Wąż w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 5. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Wąż

Dąb człowiek perfekcyjny (1), potężny, o mocnym charakterze (1), rostry (4)

Bodziec z domeny rośliny adresowany był do pozytywnego krańca wymiaru silne-słabe. Prezentowano go 325 osobom dorosłym.

W opisie Dębu słowo „silny” pada 132 razy. Po doliczeniu *mocny* (29), *potężny* (22), *wielki* (19) – w kontekście, który wskazywał na znaczenie różne od „będący pokaźnego rozmiaru” i kilku

innych określeń otrzymano wiązkę *silny* (w218). Tę siłę należy odnieść zarówno do sprawności fizycznej, jak i do charakteru. W przypadku Dębu potęga łączy się z tym, co przychodzi z wiekiem – z doświadczeniem, odpowiedzialnością, rozważą.

To *mężczyzna* (1), lub *prosty chłopak* (1), który budzi zaufanie. Jako że jest *szlachetny*, *prawy*, *dobry* (w6), *szczery* (1) i *uczciwy* (1), a przy tym *inteligentny* (2), z biegiem lat staje się *mądry* (19). Rozwinął też inne pozytywne cechy: *doświadczony* (6), *dojrzały* (5), *męski* (2, z kontekstu wynika, że chodzi tu o cechę charakteru, nie wyglądu). Dąb kojarzy się osobom badanym z długowiecznością. Określenia *wiekowy* (1), *sędziwy* (2), *leciwy* (1), *długowieczny* (4), *długotrwały* (1) dołączono do wiązki *stary* (w54). Dąb jest też *tradycjonalistą* (w6). Najsilniejszym efektem tej dojrzałości jest *stałość* (16), którą można odnieść do niejednej sfery funkcjonowania. Dąb jest *stabilny emocjonalnie*, *opanowany*, *zrównoważony* (23), *spokojny* (10), *poważny* (8) *stateczny* (w14), a żywione przez niego przekonania mają charakter trwały. Nie brak mu wytrwałości w dążeniu do celu. To *osoba o stałych poglądach* (w5), *zdecydowana*, *stanowcza* (w14).

Dąb ma pewne cechy, które ułatwiają mu trwanie przy swoim. W wiązce *wytrzymały* (w10), znalazły się pojedyncze: *cierpliwy*, *odporny* oraz (pięciokrotne) *wytrwały*. Pojawia się ogólnikowe określenie *twardy* (13). „Twardość” nie została włączona do żadnej wiązki, aby łatwiej było prześledzić jej pojawienia się w młodszych grupach (skojarzenie z drewnem i twardością deski). W odpowiedziach dorosłych „twardość” należy łączyć z określeniami: *twardo obstający przy swoim* (1), *niewzruszony* (3), *nieugięty* (1), *nieustępliwy* (1), *uparty* (2), *ciężko przesunąć* (1) *obstający przy swoim* (1), *sztwywny* (1), połączonymi w wiązkę *nieugięty* (w11). Podobne cechy pojawiają się wprawdzie w opisie Młota, ale Młot nie ma tego, co jest jedną z głównych cech Dębu – „zakorzenienia”. Ma natomiast coś, czego brakuje Dębowi. Młot jest głupcem.

Z odpowiedzi osób badanych wyłania się obraz osoby *pewnej siebie* (w8), jednocześnie *rozważnej* (1) i *rozsądnej* (1). Dąb to *mocno/twardo stąpający po ziemi realista* (w3). Nic więc dziwnego, że może być *autorytetem* (w4), jest powszechnie szanowany. *Daje poczucie bezpieczeństwa* (4), *można na nim polegać* (2), *stanowi oparcie* (2), jest *solidny* (15) i *odpowiedzialny* (4) – te określenia utworzyły wiązkę *godny zaufania* (w28). Uznaje się go za *odważnego* (3), a jednocześnie *spolegliwego* (1). Dąb jest *przywiązany do rodziny* (1), *wierny* (1). Jednocześnie jest też *dostojny*, a co za tym idzie, trochę *nieprzystępny* (1) (choć daleko mu pod tym względem do Lwa, który łączy trzy cechy – odwagę, dostojność, nieprzystępność – w znacznie wyższych liczebnościach). Te przymioty mają oczywiście swój cień. Dąb może się

kojarzyć jako *despota*, który bywa *władczy* (w3), choć przy tym... *elegancki* (1) i *uprzejmy* (1, jako *miły*). Nikt nie nazywa Dębu agresywnym lub krwiożerczym, co zdarza się Lwu.

W naszkicowanej sylwetce ważna jest postura. *Rozłożysty w barach* (1), *szeroki w barach* (1), *dobrze zbudowany* (11), *wysoki* (26), *rosły* (4) włączono do wiązki *duży* (w93). Nie włączono *gruby* (w4). Mimo wieku opisywany jest jako *tętniący życiem* (1), *zdrowy* (w9). Określenie „rosły”, użyte w opisie metafory z nośnikiem z domeny roślinnej ma pewien urok. Zastanawiają jednorazowe wystąpienia określenia *debil* (1) i *ponury* (1). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *ekologiczny* (1), *odpoczywać* (1).

Porównywanie między sobą częstości wiązek posortowanych od najczęściej do najrzadziej występujących ujawniło cztery istotne statystycznie różnice pomiędzy *silny*, *duży*, *stary*, *godny zaufania* i *zrównoważony*. Najczęściej pojawiała się wiązka *silny*. Często, choć rzadziej występowało określenie *duży*, następnie *stary* i *godny zaufania*. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 12. Za dominanty znaczenia metafory Dąb uznano więc: *silny*, *duży*, *stary*, *godny zaufania*.

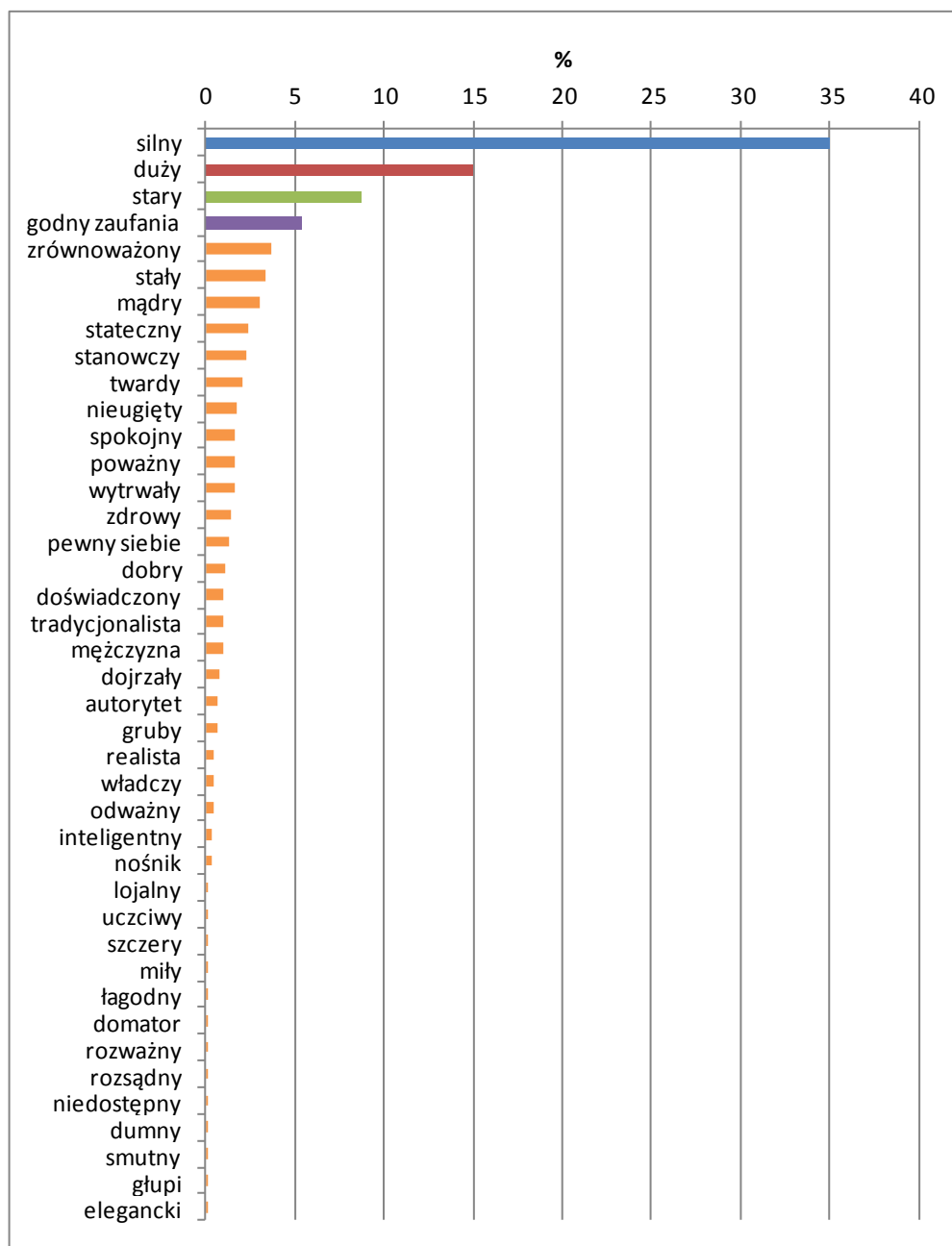
Tab. 12. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Dąb

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
silny	218	0,35		1,26				
duży	93	0,35	0,15	1,26	0,79	0,47	11,79***	0,001
stary	54	0,15	0,09	0,79	0,60	0,20	4,88***	0,001
godny zaufania	33	0,09	0,05	0,60	0,46	0,13	3,32***	0,001
zrównoważony	23	0,05	0,04	0,46	0,39	0,08	1,94*	0,026
stały	21	0,04	0,03	0,39	0,37	0,02	0,43	0,332
mądry	19	0,03	0,03	0,37	0,35	0,02	0,45	0,325
stateczny	15	0,03	0,02	0,35	0,31	0,04	0,99	0,162
stanowczy	14	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,27	0,395
twardy	13	0,02	0,02	0,30	0,29	0,01	0,28	0,392
nieugięty	11	0,02	0,02	0,29	0,27	0,02	0,58	0,280
spokojny	10	0,02	0,02	0,27	0,25	0,01	0,31	0,378
poważny	10	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
wytrwały	10	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
zdrowy	9	0,02	0,01	0,25	0,24	0,01	0,33	0,372
pewny siebie	8	0,01	0,01	0,24	0,23	0,01	0,35	0,365
dobry	7	0,01	0,01	0,23	0,21	0,01	0,37	0,357
doświadczony	6	0,01	0,01	0,21	0,20	0,02	0,39	0,347
tradycjonalista	6	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	6	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
dojrzały	5	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,43	0,334

autorytet	4	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,47	0,318
gruby	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
realista	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
władczy	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
odważny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
inteligentny	2	0,00	0,00	0,14	0,11	0,03	0,64	0,262
nośnik	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
lojalny	1	0,00	0,00	0,11	0,08	0,03	0,83	0,203
uczciwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
szczerzy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
miły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
łagodny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
domator	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
rozważny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
rozsądny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
niedostępny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
dumny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
głupi	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
elegancki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0}$ – $2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; x_m – $2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 6. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Dąb w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 6: Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Dąb

Po zsumowaniu wszystkich określeń w odpowiedziach na każdą z metafor okazało się, że spośród wad dorośli najczęściej piętnują głupotę (por. Załącznik 2). Z analizy drugiego badania właściwego wynika, że zwracanie uwagi na sprawność intelektualną to jedna z podstawowych różnic między dorosłymi a dziećmi. Dlatego kolejne dwie metafory nawiązują do bezmyślności. Jedna z nich stanowi przykład „błędu pilotażu”. Na podstawie wstępnego badania z udziałem studentów pierwszego roku psychologii UW uznano, że metafora Młot odnosi się do siły. Po zwiększeniu liczebności grupy okazało się, że dominuje tu skojarzenie z tępą agresją. Z kolei But

zgodnie z przewidywaniami kojarzy się z głupotą. Jednak osoby badane rzadko mówią o jego doświadczeniem życiowym („być po przejściach”), podkreślają raczej zamiłowanie do turystyki. Młot jest agresorem, But kojarzy się często ze sponiewieraniem („być pantoflarzem”), czasem z apodyktycznością („wziąć pod but”). Spośród trzech metafor o ludzkiej głupocie, najbardziej złożoną jest Kura (por. Załącznik 1). Kura łączy trajkotanie, podejmowanie zbędnych czynności oraz brak taktu i ogłady towarzyskiej. Jest za to troskliwą i gospodarną opiekunką. Dorośli piszą też o braku zdrowego rozsądku, o byciu lekkoduchem, co kojarzy im się z infantylizmem lub słabością (Motyl, Delfin, Tęcza). Wypominają podatność na wpływy (Kubek, Trawa, Wata) i pospolitość (Ziemniak, But).

But *twardo stąpający po ziemi* (2), *głupi, ale przydatny* (1)

Bodziec należy do domeny przedmioty codziennego użytku, adresowany był do negatywnego krańca wymiaru mądre-głupie. Prezentowano go 302 osobom dorosłym.

But rzeczywiście kojarzy się dorosłym osobom badanym z *głupotą* (170). To wysoki wynik, ale mniejszy niż można byłoby się spodziewać biorąc pod uwagę popularność powiedzenia „głupi jak but z lewej nogi”. Po uwzględnieniu określeń *tępy*, *nierozgarnięty*, *mało lotny*, *nieinteligentny*, *pozbawiony intelektu* otrzymano znacznie silniejszą wiązkę *głupi* (w233). Tępotą Buta jest specyficzna. To człowiek *pozbawiany fantazji*, a przy tym ktoś, kto *działa pochopnie*, jest *nieroztropny*, stąd *lekkomyślny* (w10). *Roztargniony* (1, jako *chaotyczny*). Jedną z podstawowych cech Buta jest jego zwyczajność. Spośród tych opisów da się wyróżnić *pospolitość* (w21) i *prostotę* (9, jako *prostoliniijny*). Sam But *nie ma szacunku do siebie* (1), inni także nim pogardzają. Jedna osoba uznała go za *łatwego do manipulacji*, co w połączeniu z byciem *lekceważonym*, *wykorzystywanym* i *niepoważanym* stworzyło wiązkę *pomiatany* (w13). To osoba *niczego nie warta* (1), *bezużyteczna* (1). Siedem osób określiło ją jako *pustą* (7), jedna rozwinęła tę myśl, pisząc *pusty w środku – bez emocji* (1). Wskazywałoby to, że jest to postać *pozbawiona twórczej inicjatywy*, *powolna* (2, jako *flegmatyczny*) a jednocześnie *wygodnicka* (2). *Nudny* (w6). Najbardziej przykuwa uwagę opis błędny stylistycznie, ale w pewien sposób przejmujący: But to ktoś *odczuwający brak potrzeby siebie dla kogoś* (1).

Można mieć wrażenie, że ta bezradność Buta koliduje z cechą, która najwyraźniej jest dla niego charakterystyczna, bo nie pojawia się w opisach innych bodźców metaforycznych – z zamiłowaniem do podróży. *Obieżyświat*, *włóczyki*, *lubiący chodzić po górach*, *sportowiec*

utworzyły wiązkę *podróżnik* (w29, jako *otwarty*). Ma to być podróżowanie rozumiane dosłownie, nie chodzi tu o „drogę życia”. Zaledwie trzy osoby skojarzyły but z „byciem po przejściach” (w3, do *doświadczony*). Określiły go jako postać, która *wiele w życiu przeszła*, mającą *duże doświadczenie*.

Na drugim planie pojawia się skojarzenie, które może mieć związek z wojskowymi buciorami, z marszem i defiladą: *apodyktyczny* (1, jako *władczy*), *agresywny* (1), *obcesowy* (w2, do *arogancki*). A jednocześnie to ktoś *zależny* (1), *niesamodzielny* (1), *niedojrzały* (2) co podliczono jako *słaby* (w4). Bywa *traktowany przedmiotowo* (w2, *wykorzystywany*). *Aspołeczny* (1), *niedopasowany* (po uwzględnieniu kontekstu włączone do *samotny*, w3).

Czy But jest silny? W pewien sposób – tak. Nie jest to jednak siła fizyczna. Kilka osób wspomina o jego zaletach. *Użyteczny* (w6). Określenia *solidny* (2), *niezawodny* (1), *porządny* (1), *zapewniający bezpieczeństwo* (1) włączono do wiązki *godny zaufania* (w5). Na wiązkę *wytrwały* (w6) złożyły się m.in. *stanowczy* (2), *zdecydowany* (2). *Uparty* (4), *nieustępliwy* (1) stworzyły wiązkę *nieugięty* (w5). Jest też *samowystarczalny* (1, jako *gospodarny*).

Metafora But okazała się dobrym pretekstem do gry słów. Warto podkreślić chociażby: *twardo stąpający po ziemi* (2, jako *realista*), oraz ciekawe, choć pojedyncze wystąpienia: *rozlazły* (1, jako *flegmatyczny*), mogące mieć związek ze sznurówkami *rozwiązły* (1, jako *frywolny*), brzmiące jak „obcas” *obcesowy* (1, jako *arogancki*) oraz z *dystansem* (1, jako *rozważny*).

Badani nie wyobrażają sobie sfery emocjonalnej Buta jako chwiejnej, choć też nie poświęcają jej większej uwagi. *Spokojny* (1), *stały* (1), *konkretny* (2, jako *realista*). *Stateczny* (1). *Pracowity* (1). Pojawiło się też *praktyczny* (4) i *przezorny* (1) uznane za *pragmatyczny* (w5). *Prostoliniorny* (1), *odważny* (1). Delikatnie zarysowuje się wątek oddanego przyjaciela lub osoby ceniącej obecność innych. *Dobry* (1). *Wspierający* (1) złączone z *pomocny* (w2), *przyjacielski* (1), *towarzyski* (1), raz nawet *przebojowy* (1). Było też kilka pojedynczych określeń, które trudno włączyć do wymienionych wyżej wiązek: *niestały* (1), *niecierpliwy* (1, jako *impulsywny*), *ocenia* (1, jako *głośny*), *uciążliwy dla innych* (1).

Wygląd: *stary* (2). Dorośli nie są zgodni co do wyglądu Buta. Jest *ciężki*, *gruby* (w7) lub *chudy* (1), *drobny* (w2), *zgrabny* (1), *wysoki* (2). Może być *elegancki* (2) lub *zgarbiony* (1). Ma *luźny styl ubierania* (1) lub *wygląd dowolny* (1). Dwie osoby użyły określenia *ładny* (2), dla pięciu był *brzydki* (5). Siedem osób uznało, że *śmierdzi* (7). Zdaniem czterech jest *brudny* (2) i *zaniedbany* (w2), dwie zaznaczyły, że *wypucowany* (2, jako *wystrojony*).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *wychodzony* (1), *uwierający* (1), *niewygodny* (1), *mokry* (1), *noga* (1), *skórzany* (1), *piłka nożna* (1).

Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) ujawnił dwie różnice istotne statystycznie. Wiązka *głupi* występowała istotnie statystycznie częściej niż wszystkie pozostałe określenia profilu, natomiast *otwarty* rzadziej niż określenie *głupi*, jednak istotnie statystycznie częściej niż wszystkie pozostałe wiązki profilu. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 13. Za dominantę przyjęto *głupi*.

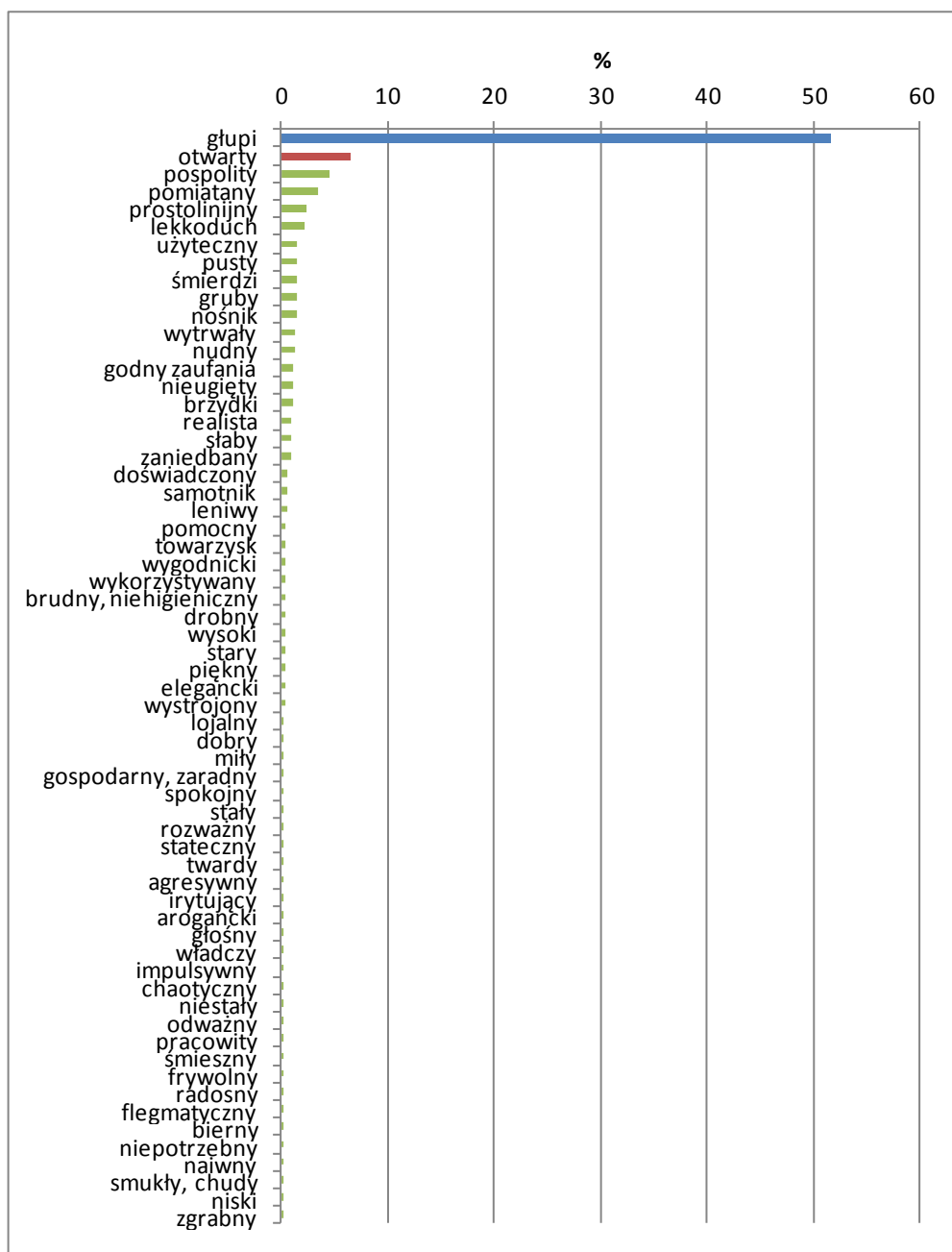
Tab. 13. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory But

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
głupi	233	0,51		1,60				
otwarty	29	0,51	0,06	1,60	0,51	1,09	23,14***	0,001
pospolity	21	0,06	0,05	0,51	0,43	0,08	1,65*	0,049
pomiatany	16	0,05	0,04	0,43	0,38	0,06	1,19	0,117
prostoliniyny	11	0,04	0,02	0,38	0,31	0,07	1,39	0,083
lekkoduch	10	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,31	0,377
użyteczny	7	0,02	0,02	0,30	0,25	0,05	1,04	0,149
pusty	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
śmierdzi	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
gruby	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
nośnik	7	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
wytrwały	6	0,02	0,01	0,25	0,23	0,02	0,40	0,346
nudny	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	5	0,01	0,01	0,23	0,21	0,02	0,43	0,334
nieugięty	5	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
brzydki	5	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
realista	4	0,01	0,01	0,21	0,19	0,02	0,47	0,318
słaby	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
zaniedbany	4	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
doświadczony	3	0,01	0,01	0,19	0,16	0,03	0,54	0,295
samotnik	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
leniwy	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
pomocny	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
towarzyski	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wygodnicki	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wykorzystywany	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
brudny, niehigieniczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
drobny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wysoki	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
stary	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
piękny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500

elegancki	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wystrojony	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
lojalny	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
dobry	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
miły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
gospodarny, zaradny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
stały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
rozważny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
stateczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
twardy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
agresywny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
irytujący	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
arogancki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
głośny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
władczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
impulsywny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
chaotyczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niestały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
odważny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pracowity	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
frywolny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
bierny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
smukły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niski	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zgrabny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 7. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą But w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 7. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory But

Młot ciężko myślący (2), zakuty łeb (1)

Bodziec z domeny przedmioty codziennego użytku adresowano do wymiaru silne-słabe, choć – jak się okazuje – w przypadku tej metafory bardziej istotny okazał się wymiar mądre-głupie. Prezentowano go 302 osobom dorosłym.

Młot łączy w sobie siłę i bezmyślność. Określenia *głupi* (63), *tępy* (42), *mało bystry* (2), *nierozgarnięty*, *ciężko myślący* (2), *szttywno myślący* (1), *zakuty łeb* (1), *zamknięty na nowe informacje* łączą się w wiązkę *głupi* (w150). Chodzi tu o pewien typ bezrefleksyjności, który często idzie w parze z nieokrziesaniem, gruboskórnością i nieczułością.

Młot jest *silny* (w70). Ta siła ma trzy, wyraźnie zaznaczone aspekty. Po pierwsze, to *człowiek lubiący dominować* (1), *zwracać (na siebie) uwagę* (1), *odróżniający się* (1). *Nie zna sprzeciwu*, *władczy* (w5), *pewny siebie* (w3). Określenie *halaśliwy* (12) dołączono do *głośny* (w18). Chodzi tu jednak nie tyle o wydawanie dźwięków, co o rodzaj ogólnej aktywności: Młot jest też *gwałtowny* (1, jako *impulsywny*), *energiczny* (w3), *nieprzewidywalny* (1), *odważny* (1), *emocjonalny* (1, jako *uczuciowy*). Niestety, siła łączy się z głupotą w pewien rodzaj niedelikatności, zauważalny w sposobie, w jaki Młot traktuje innych ludzi. To *niezważający na innych* (1), *egoista* (1). *Sprawiający innym przykrość i zabijający kreatywność* (w3, jako *raniący*). Jest *zarozumiały* (w2), *niemiły* (w22). Z opisu wyłania się obraz osoby konfliktowej: *odporny na argumenty* (1), *ciężko z nim rozmawiać* (1), *nic do niego nie przemawia* (1), *toporny* (3). Jest *niedelikatny* (2), *gruboskórny* (2). To *człowiek bez wyczucia* (1), *niegrzeczny* (1), *nieempatyczny* (1) – wiązka *arogancki* (w11). *Mało złożony*, *mało precyzyjny*, *niedokładny*, wiązka *nijaki* (w4).

Nic dziwnego, że Człowiek-Młot jest przez otoczenie odbierany negatywnie. Nie zawsze dominującą reakcją jest poczucie krzywdy. *Irytujący* (2) *denerwujący* (2), *upierdliwy* (1), *natarczywy* (1), *natrętny* (1), *uciążliwy* (1), *dołuje innych*, *he/she let the others down*, ujęto jako *irytujący* (w8). *Wiercący dziurę w brzuchu* (1, jako *skuteczny*). *Bezpośredni*, *bez zahamowań* (w2, jako *szczerzy*). Młot nie odbiera najwyraźniej informacji zwrotnych, skoro mówi się o nim, że jest *radosny* (w2) *lekkoduch* (w3) – choć nie są to znaczące liczebności.

Drugim wymiarem siły, obok dążenia do konfliktowej dominacji, jest bycie *twardym* (22). Biorąc pod uwagę kontekst, określenie to należy uznać za element opisu charakteru (a nie cechę fizyczną przedmiotu), ponieważ pojawia się w otoczeniu słów takich jak *nieustępliwy* (3), *hardy* (1), *nieprzejednany* (1) *bezkompromisowy* (2), które dołączono do *nieugięty* (w42). *Uparty* (3) dołączono do *zdeteminowany* (1) *zdecydowany* (1), *wytrwały* (w5). To *ktos lubiący drążyć temat* (1, jako *dociekliwy*).

Jako trzeci rodzaj siły można wyróżnić uogólnione uwagi odnoszące się do sposobu funkcjonowania Młota. Jego emocjonalność skłania do ostrożności. To człowiek *impulsywny* (w5), *agresywny* (w4) i *bezwzględny*, co czyni go *niebezpiecznym* (w18).

Poza ewidentnie negatywnymi określeniami znaleźć można też kilka neutralnych lub pobłażliwych, np. *prosty*, *nieskomplikowany*, które złożyły się na wiązkę *prostolinijny* (w13). Podobnie jak inne metafory o nośnikach zaczerpniętych z domeny przedmiotów codziennego użytku, Młot jest *użyteczny* (1) i *pomocny* (1), *pracowity* (1), *praktyczny* (1, jako *pragmatyczny*) oraz *solidny* (1, jako *godny zaufania*). Są to jednak pojedyncze określenia. Jest też kilka pojedynczych określeń, które nie pasują do powyższego obrazu: *spokój* (1), *zamknięty w sobie* (1), *nudny* (1), *leniwy* (1).

Mocny charakter łączy się z solidną posturą. Młot jest *ciężki* (18), *ma kwadratowe kształty*, *muskularny*, *przysadzisty*, co stanowi wiązkę *duży* (w44). *Gruby* (w2) lub *szczupły* (1). *Wysoki facet* (1). *Dresiarz* (1), *łysy* (1). *Męski* (1), *przystojny* (1). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *automatyzm* (1).

Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) pokazał istotną statystycznie różnicę pomiędzy wiązkami *głupi* i *silny*, pomiędzy *silny* i *nieugięty* oraz pomiędzy *duży* i *twardy*. Najczęściej pojawia się wiązka *głupi*, rzadziej *silny*. Następnie wiązki *nieugięty* i *duży*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 14. Za dominanty metafory Młot uznano: *głupi*, *silny*, *nieugięty*, *duży*.

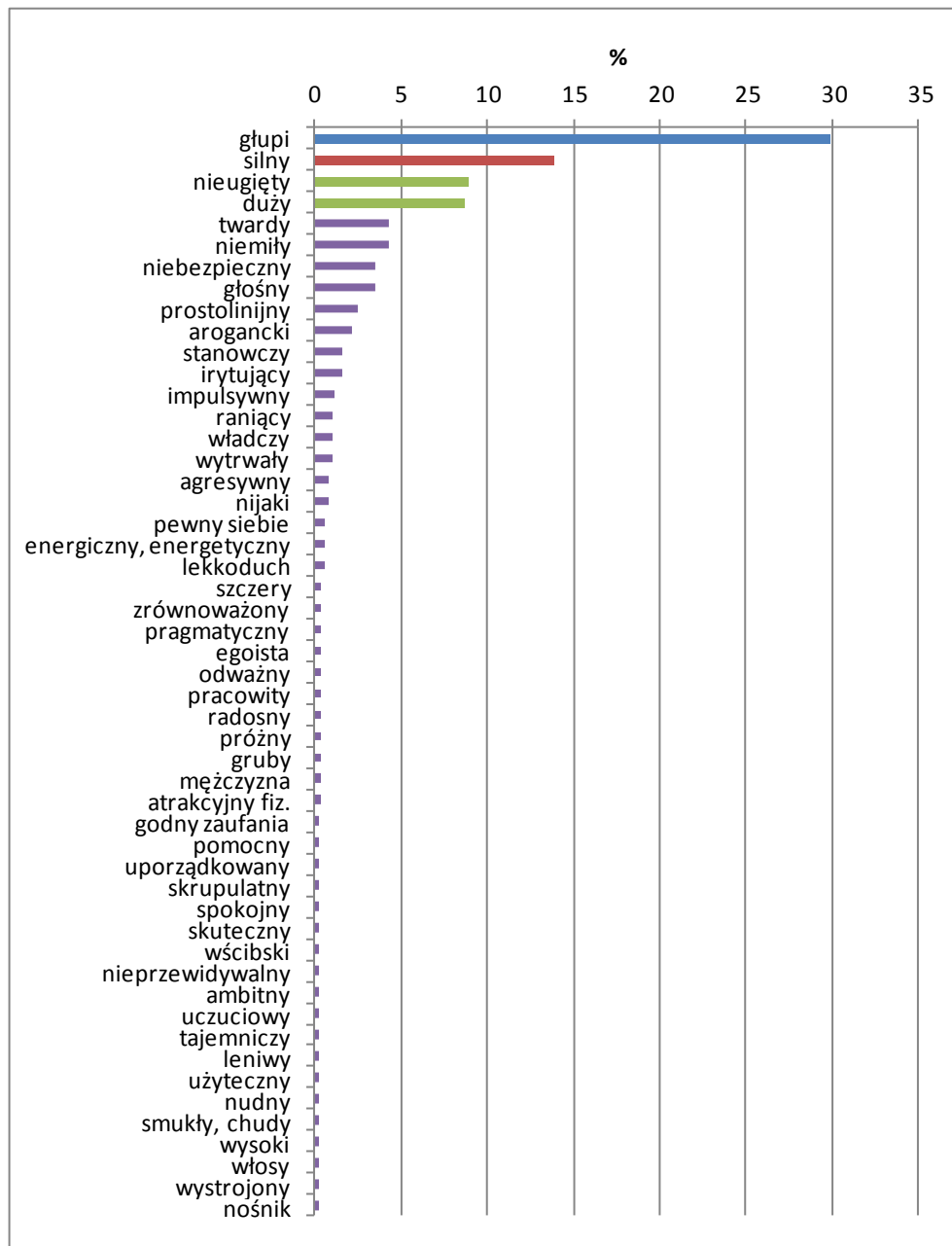
Tab. 14. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Młot

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
głupi	152	0,30		1,15				
silny	70	0,30	0,14	1,15	0,76	0,40	8,94***	0,001
nieugięty	45	0,14	0,09	0,76	0,60	0,16	3,52***	0,001
duży	44	0,09	0,09	0,60	0,60	0,01	0,16	0,438
twardy	22	0,09	0,04	0,60	0,42	0,18	4,02***	0,001
niemiły	22	0,04	0,04	0,42	0,42	0,00	0,00	0,500
niebezpieczny	18	0,04	0,04	0,42	0,38	0,04	0,91	0,180
głośny	18	0,04	0,04	0,38	0,38	0,00	0,00	0,500
prostolinijny	13	0,04	0,03	0,38	0,32	0,06	1,29	0,098
arogancki	11	0,03	0,02	0,32	0,29	0,03	0,58	0,279
stanowczy	8	0,02	0,02	0,29	0,25	0,04	0,99	0,162
irytujący	8	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
impulsywny	6	0,02	0,01	0,25	0,22	0,03	0,76	0,223

raniący	5	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,43	0,334
władczy	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
wytrwały	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
agresywny	4	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,47	0,318
nijaki	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	3	0,01	0,01	0,18	0,15	0,02	0,54	0,295
energiczny	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
lekkoduch	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
szczerzy	2	0,01	0,00	0,15	0,13	0,03	0,64	0,262
zrównoważony	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
pragmatyczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
egoista	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
odważny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
pracowity	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
radosny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
próżny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
gruby	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
pomocny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uporządkowany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
skrupulatny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
skuteczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wścibski	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nieprzewidywalny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
ambitny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
leniwy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
użyteczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nudny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
smukły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
włosy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wystrojony	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nośnik	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 8. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Młot w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 8. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Młot

Podsumowanie wyników uzyskanych w badaniu z udziałem osób dorosłych

Powyżej przytoczono analizy ośmiu metafor. Analizy pozostałych osiemnastu oraz wyniki testu istotności różnicy między dwiema proporcjami niezależnymi (tabele, rysunki) znajdują się w Załączniku 1., sumy głównych wiązek w Załączniku 2. Ponieważ omówienia większości bodźców znajdują się w załącznikach, dalsze sprawozdanie musi być poprzedzone krótkim podsumowaniem całego zbioru.

Metafory adresowane do cechy *złe*: Bagno, Nóż, Pokrzywa, Wąż

Dobór bodźców miał umożliwić mówienie o różnych rodzajach zła. Mimo to, materiał ujawnia pewną spójność: wady, na które dorośli najczęściej zwracają uwagę to ranienie słowami, nieżyczliwość, zdradzieckość i podstępność. Rzadko mówią o wyrządzaniu komuś krzywdy fizycznej (psychopatyczny Nóż może, ale nie musi być mordercą). Nawet jeśli sformułowania są ogólnikowe, widać, że właściwie wszystko, co złe, rozgrywa się na planie społecznym. Jest się złym za sprawą konkretnych przewin wobec kogoś, a nie przez abstrakcyjne idee.

Metafory adresowane do cechy *dobre*: Delfin, Kubek, Słońce, Jabłoń

Dobór bodźców kontujących pozytywny kraniec wymiaru dobre-złe okazał się trudniejszy, niż w przypadku skojarzeń negatywnych. Pola semantyczne prezentowanych tu metafor różnią się bardziej, niż różniły się między sobą Bagno, Nóż, Pokrzywa i Wąż. Największy nacisk dorośli kładą na bycie „pomocnym”, „pożytecznym” oraz „radosnym”. Ważna jest także stabilność emocjonalna. W metaforach, których tematem jest dobro, częściej pojawia się zarówno młodość, jak i dojrzałość. Nie ma różnicy w zakresie zdrowia.

Metafory adresowane do cechy *głupie*: Kura, But

Kura to ograniczona, nielubiana aktywistka. Podejmuje niepotrzebne czynności. Jej wysiłki towarzyskie skazane są na niepowodzenie. Kobieta zaniedbana, bez ambicji. Nudna. Plotkara. Ma jednak swoją domenę – jedyną, w której się sprawdza: dom i jego sprawy. Troskliwa matka. But

także reprezentuje głupotę. Bywa apodyktyczny. Jest wyszydzany, ale on także ma coś, za co można go podziwiać: to zapalony podróżnik.

Metafory adresowane do cechy *mądre*: Sowa, Lampa

Sowa to wykształcony introwertyk. Łączy mądrość z pewną wyniosłością. Mentor, doradca. Pracuje po nocach. Lampa to charyzmatyczny przewodnik duchowy. Jej mocną stroną jest raczej inteligencja emocjonalna, niż wiedza.

Metafory adresowane do cechy *brzydkie*: Bajoro, Ropucha, Ziemniak

Brzydota najwyraźniej idzie w parze z byciem niezyczliwym i aroganckim. Mało przyjemny wygląd przekłada się na zespół wad, które utrudniają funkcjonowanie społeczne. Każda z omówionych tu metafor miała swój rys charakterystyczny. Ropucha to nieświadoma swojej obrzydliwości, zalotna i mściwa plotkara. Ziemniak to zacofany, choć nieagresywny, prostak. Bajoro jest człowiekiem niechlujnym, flegmatycznym i nie miłym. Punktem wspólnym (poza brzydotą) jest brak subtelności w kontaktach z innymi.

Metafory adresowane do cechy *ładne*: Motyl, Róża, Tęcza

W charakterystyce Tęczy więcej jest radości niż urody. W opisie Motyla podkreśla się przede wszystkim lekkość, nieskrępowanie, delikatność, barwny charakter. Róża to osoba piękna, delikatna, ale niebezpieczna. Należy zachować wobec niej dystans. Co ciekawe, we wszystkich trzech metaforach adresowanych do pozytywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie pojawia się niestałość. Może być przyjmowana jako wada lub jako intrygująca zaleta. Czy to znaczy, że ważną komponentą piękna jest jego nietrwałość? Przywodzi to na myśl japoński termin „aware”, który oznacza smutek lub rozpacz wynikającą ze świadomości przemijania urody, uroku, wdzięku. Kolejną ciekawą kwestią jest to, że nie pojawia się tu odniesienie do wymiaru mądre-głupie. Wymiar dobre-złe też jest mało istotny, choć pojawia się jako ostrzeżenie w przypadku Róży. Da się zauważyć nieznaczne odwołania do silne-słabe.

Metafory adresowane do cechy *słabe*: Mysz, Trawa, Mgła, Wata

Mysz wskazuje na złożoną charakterystykę wyobrażonej osoby: lękliwa, uległa, ale sprytna i zwinna. Mgła to ktoś bez osobowości, na siłę tajemniczy. Utrudnianie innym dotarcia do siebie ma stanowić kamuflaż dla chaosu, niepewności i nijakości. Bodziec Trawa wywołał bardzo różnorodne skojarzenia. To osoba pospolita, podporządkowana, a jednocześnie wytrzymała. Wata: „słodka idiotka”, przylepa, podatna na manipulacje.

Metafor adresowane do cechy *silne*: Lew, Dąb, Ulewa, Młot

Cztery metafory obrazują całkiem inne rodzaje siły. Ulewa: intensywnie przeżywane i okazywane emocje negatywne, egzaltacja. Dąb: siła spokoju. Lew: przywódca. Młot: tępy agresor.

W 26 zbiorach odpowiedzi ustalono wiązki bliskoznaczne. Metafory różnią się siłą i liczbą wiązek (przedstawienie graficzne – patrz: Załącznik 1.). Dla każdej metafory wyznaczono dominanty, czyli najbardziej liczne wiązki jej znaczeń. W drugim badaniu (cztery poziomy wieku) odpowiedzi osób badanych rozpatrywane będą pod kątem aktywizacji tych dominant.

W układzie liczy się nie tylko to, który element jest najsilniejszy, ale też w jakiej jest relacji do pozostałych. Struktura układu wiązek mówi o tym, czy znaczenie danej metafory jest raczej jednorodne, czy złożone. Czy w zbiorze znaczeń danej metafory pojedynczej, silnej wiązce towarzyszy kilka małolicznych, czy jest to raczej kilka wiązek o podobnej liczebności? Widać dwa główne, konkurujące znaczenia, czy parę drobnych, za to spójnych? Wiązki mieszczą się w tym samym wymiarze? Uwzględnivszy te pytania oraz wartość procentową najsilniejszej dominanty ustanowiono podział metafor na mniej i bardziej konwencjonalne (siedem poziomów oraz czynnik dodatkowy opisany poniżej). Brano też pod uwagę to, ile procent odpowiedzi stanowiły skojarzenia z nośnikiem. Przyjęto, że im więcej skojarzeń z nośnikiem, tym mniej konwencjonalna (trudniejsza) jest dana metafora. Ponieważ w przypadku Kubka i Trawy skojarzenia z nośnikiem stanowiły znaczny procent odpowiedzi a nie było dominanty, która sięgnęłaby choćby 14% można zakładać, że te bodźce sprawiły więcej problemów interpretacyjnych, odniesienie ich do ludzi było trudne. Metafory oznaczono w poniższej tabeli zgodnie z ich poziomem konwencjonalności:

1. najmniej konwencjonalne: główna dominanta stanowi mniej niż 14% odpowiedzi
2. główna dominanta stanowi od 14% do 17% odpowiedzi
3. główna dominanta stanowi od 18% do 21% odpowiedzi
4. główna dominanta stanowi od 22% do 25% odpowiedzi

5. główna dominanta stanowi od 26% do 29% odpowiedzi
 6. główna dominanta stanowi od 30% do 35% odpowiedzi
 7. najbardziej konwencjonalne: główna dominanta stanowi ponad 35% odpowiedzi
- + . dominanta główna oraz druga co do siły współwystępują, co jest istotne statystycznie. Ich sensy nie są tożsame, więc nie można połączyć zbiorów, mimo to widać tu bardziej „utrwalone” znaczenie, niż w przypadku metafor z pojedynczymi dominatami. Te bodźce odznaczono w Tabeli 15. symbolem +. Hasło „nośnik” oznacza, że skojarzenia z nośnikiem stanowiły dominantę.

Tab. 15. Procent osób badanych, które użyły danej dominaty oraz wykaz dominant, które będą uwzględnione w drugim badaniu właściwym

bodziec	Stopień konwencjonalności metafory	Główna dominanta	Dominanta następna pod względem siły	Współwystępowanie pierwszej i drugiej dominanty	Dominanty uwzględnione w badaniu dzieci
Jabłoń	1.	pomocny 9%	radosny 6,5%	nie	pomocna, radosna
Lampa	1+.	jasny (klarowny) 10,3%	radosny 9,2% światły 7,5%	tak	jasny, radosny, światły (dodano „świeci”)
Kubek	1+.	gruby 11%	ciepły 9% nośnik 7,5%	tak	gruby, ciepły
Trawa	1+.	radosny 13%	nośnik 11,2% spokojny 7%	tak	radosny, spokojny
Bagno	2 +.	niemiły 14%	brudny 11,8% z problemami 8,5% zły 7,8% fałszywy 7,6%	tak	niemiły, brudny, z problemami, zły, fałszywy (dodano śmierdzi 5%)
Wata	2.	delikatny 15,5%	uległy 11% słaby 7,5% nijaki 7,5% słodki 7,4% miły 6,2% gruby 6,1%	nie	delikatny, uległy, słaby, nijaki, słodki, miły, gruby (dodano miękki, płacz)
Ziemniak	2.	gruby 17%	arogancki 10,8% głupi 10,2% pospolity 9% nudny 7,3%	nie	gruby, arogancki, głupi, pospolity, nudny
Motyl	3+.	piękny 18%	delikatny 16% zwiewny 14,5% radosny 9% lekkoduch 7,3%	tak	piękny, delikatny, zwiewny, radosny, lekkoduch (dodano „latanie”)
Kura	3.	głupi 20,5%	głośny 12% domator 11,5%	nie	głupi, głośny, domator
Bajoro	3.	brudny 21%	brzydki 7%	nie	brudny
Pokrzywa	3.	niemiły 21%	złośliwy 16% raniący 12% zły 7,2%	nie	niemiły, złośliwy, raniący, zły
Ulewa	4.	smutny 22,3%	impulsywny 14,9% niemiły 7%	nie	smutny, impulsywny, niemiły, silny

			silny 6,2%		
Delfin	4.	lekkoduch 22,5%	miły 17% inteligentny 8%	nie	lekkoduch, miły, inteligentny
Lew	4+.	odważny 24%	władczy 21,8% silny 16% niebezpieczny 5,5%	tak	odważny, władczy, silny, niebezpieczny
Mysz	5.	cichy 26%	pospolity 9,8% mały 6,5% strachliwy 6,3% nieśmiały 6,2% spokojny 5% zwinny 4,9%	nie	cichy, pospolity, mały, strachliwy, nieśmiały, spokojny, zwinny
Mgła	5.	tajemniczy 28%	smutny 8% nijaki 7,5%	nie	tajemniczy, smutny, nijaki
Nóż	5.	ostry 29%	agresywny 9% niemiły 6,9%	nie	ostry, agresywny, niemiły
Młot	6.	głupi 30%	silny 14% nieugięty 8% duży 7,5%	nie	głupi, silny, nieugięty, duży
Wąż	6.	podstępny 32%	fałszywy 10,5% inteligentny 8% zdradziecki 5,5%	nie	podstępny, fałszywy inteligentny, zdradziecki
Róża	6.	piękny 33%	delikatny 13,5% raniący 8%	nie	piękny, delikatny, raniący
Ropucha	6.	brzydki 35%	obrzydliwy 14,8%	nie	brzydki, obrzydliwy
Dąb	6.	silny 35%	duży 15% stary 8,5% godny zaufania 5,3%	nie	silny, duży, stary, godny zaufania
Tęcza	7.	radosny 36%	słodki 13% piękny 6%	nie	radosny, słodki, piękny
Sowa	7.	mądra 44%	nocny marek 9%	nie	mądry, nocny tryb życia
Słońce	7.	radosny 46%	ciepły 11% miły 7,5%	nie	radosny, ciepły, miły
But	7.	głupi 51%	otwarty 6,5%	nie	głupi

Sędziów kompetentnych poproszono także o takie pogrupowanie wiązek, które umożliwiłyby porównanie ilości odniesień do różnych kategorii właściwości obiektu. W ten sposób wszystkie udzielone odpowiedzi (było ich 12330) przydzielono do pięciu kategorii: skojarzenia wyłącznie z nośnikiem (318 odpowiedzi), cecha wyglądu (2348 odpowiedzi), wskazanie aktywności człowieka (632), cechy intelektualne człowieka (1617) oraz jego cechy emocjonalno-społeczne człowieka (7415).

Każda z metafor jest wyjątkowa. Wprawdzie bodźce mogą mieć nośniki ze wspólnej domeny, mogą być adresowane do tej samej sfery ludzkiego życia (np. sposób organizacji własnej pracy, tęsknota za nieosiągalnym, postawa wobec nieznajomych) lub do wybranego wymiaru (np. symetria i chaos, aktywność i bierność), ale nie ma dwóch identycznych układów wiązek. But jest głupi w inny sposób niż Kura lub Młot. Złośliwość Róży ma inny wydźwięk niż docinki Ropuchy.

Wąż reprezentuje inny rodzaj zagrożenia niż Nóż. To właśnie stanowi o przydatności metafor w procesie komunikacji – dzięki nim da się w krótkiej formie zawrzeć mnóstwo subtelności. Mimo tej niepowtarzalności, niektóre są podobne do siebie pod kilkoma istotnymi względami. Analiza materiału pod kątem podobieństw między metaforami wskazuje na wiele wątków wartych pogłębienia. Tu można przynajmniej zasygnalizować niektóre z nich.

1. Najczęściej piętnowaną wadą jest głupota (po zsumowaniu ta wiązka liczy 599 egzemplarzy). Na drugim miejscu brzydota (w sumie 271) oraz bycie niemiłym (w sumie 270). Najczęściej wymieniane określenia pozytywne to: radosny (536), silny (425), piękny (378), mądry (364), delikatny (295). Kompletny wykaz sum wiązek znajduje się w Załączniku 2.
2. Dla dorosłych dominującym rodzajem zagrożenia jest agresja słowna. Zło i niebezpieczeństwo przejawiają się w tym co, i jak ktoś mówi. Co się zjadliwie wytyka, a co przemilcza. Psychopatyczny Nóż rani poczuciem humoru, Ropucha mści się plotkowaniem, narzekaniem i zjadliwością. Młot odrzuca chamstwem. Nawet piękna Róża jest groźna, bo „potrafi powiedzieć tak, żeby w pięty poszło”, kiedy wyśmiewa czyjeś awanse. Ulewa zalewa potokiem goryczy. Wąż kłamie i knuje. Choć każda z tych metafor ujmuje inny zestaw ludzkich cech, to jest między nimi pewien punkt wspólny: potencjalnym zagrożeniem nie są rękoczyny, to słowa ranią. Wątek przemocy fizycznej pojawia się rzadko. Należy sprawdzić, czy podobnie jest u dzieci.
3. Zło łączy się z egocentryzmem. Zły jest ten, kto kieruje się głównie własnym interesem lub ze względu na przeżywane przez siebie emocje pozwala sobie krzywdzić innych. Robi to jawnie lub nie wprost. Szydzi, wyśmiewa, manipuluje, zdradza, odrzuca, zaraża nieszczęściem (Ropucha, Pokrzywa, Wąż, Bagno, Młot, Nóż, Mgła, Ulewa).
4. Mimo różnic między metaforami, w kilku z nich pojawia się dość spójny opis tej samej wady. Badani nie ujmują jej jednym słowem, ale wskazują przy wielu okazjach. Chodzi o pewien rodzaj połączenia bierności i chwiejności emocjonalnej. Mgła nie widzi przed sobą celu, Bagno zapada się w apatię, Bajoro jest abnegatem. Kubek to człowiek podatny na wpływy, Trawa się ugina. Wata próbuje zapełnić pustkę byle czym. W tych opisach jest pewien wspólny wątek: osoby zmieniają się dopiero w wyniku oddziaływania otoczenia, odkształcają na pewien czas, po czym wracają do pierwotnej formy – braku formy. Nie są aktywne same z siebie.

5. Brzydocie towarzyszą rozmaite wady charakteru. Jeśli opisane nimi osoby nie są jednoznacznie złe (zło może być atrakcyjne fizycznie), obciąża je: obcesowość, brak ogłady towarzyskiej, brak własnych przekonań, skłonność do zanudzenia, nijakość (Ziemniak, Bajoro, Ropucha). Z kolei uroda fizyczna kojarzona jest z zaletami. Osobom, którym przypisywane jest piękno zarzuca się najwyżej bycie naiwnym lekkoduchem (Motyl, Tęcza). Wyjątek stanowi Róża – piękna, delikatna, niedostępna i gotowa zranić. Być może stoi za tym przekonanie, że ludzie piękni fizycznie mają barwną osobowość. Co ciekawe, zwykle opisy kończą się na zapewnieniu, że dana osoba ma „bogate wnętrze”, ale brakuje pogłębienia charakterystyki.
6. W metaforach na temat piękna pojawia się wątek niestałości, ulotności. Może to być nietrwałość uczuć (Róża) lub pojawianie się gdzieś na krótko (Tęcza, Motyl). Ta zmienność nie wynika z biernej postawy lub z konformizmu. Róża, Tęcza i Motyl są aktywne. Czasem po prostu nie poświęcają wiele uwagi adoratorom, bo pochłaniają je inne sprawy. Zachwyтом nad ich urodą nie towarzyszą pochwały funkcjonowania poznawczego. Róża jest wrażliwą marzycielką, ale brak informacji o inteligencji lub o temacie jej rozmyślań. Tęcza i Motyl to lekkoduchy łączące „artystyczną egzaltację” z dziecięcą naiwnością oraz podatnością na zranienia.
7. Zło nie zawsze jest brzydkie. Brzydka jest głupota. Dobro jest piękne. Spośród metafor konotujących brak życzliwości z brzydotą kojarzono Bagno i Ropuchę. Róża jest pełna uroku, lecz okrutna. Cechy fizyczne Noża, Węża i Pokrzywy nie zostały skrytykowane. Wygląd wydaje się ważny w przypadku głupich: Kury (nieatrakcyjna, zaniedbana kobieta) i Buta (kilka określeń pozytywnych, więcej „śmierdzący”, „brzydki”, „gruby”). Młot, metafora konotująca zarówno głupotę, jak i siłę, nie jest brzydki, a raczej zwalisty – „duży” i „ciężki”.
8. Głupota kojarzona jest nie tylko z brzydotą, ale też z aktywnością – w różnych formach. Zarówno Kura, But, Młot jak i Ulewa angażują się w czynności, które bywają odbierane jako zbędne lub irytujące. Młot szuka zaczepki, Kura gędzi, Ulewa ma humory, But daje sobą pomiatać albo próbuje wziąć innych pod obcas.
9. Dorośli odróżniają inteligencję (Mysz, Nóż, Wąż) od mądrości (Sowa, Dąb, Jabłoń). Inteligencja to w tym ujęciu sprawność w załatwianiu spraw, kombinowanie. W opisie osób sprytnych pojawiają się też uwagi o szybkości, zwinności, giętkości ciała.
10. Mądrość wiązana jest z wycofaniem, rozważą, zrównoważeniem, doświadczeniem życiowym, niekiedy z wiekiem. Bodźce kojarzone z mądrością łączą się też z

„osadzeniem” w jednym miejscu. Wprawdzie Sowa nocą jest aktywna, ale za dnia śpi wśród swoich ksiąg. Dębu byle co nie poruszy. Nawet Lampa jest „stacjonarna”. Jako błyskotliwy nauczyciel świeci przykładem. Daje nadzieję. Wokół niej organizują się ludzie. To ona przyciąga uwagę, sama za niczym nie goni.

11. Obiekty metaforycznie kojarzone z mądrością mogą być stare, ale nie przypisuje im się słabości. Są najwyżej senne lub nudne (minimalne liczebności w Sowie). Dąb, choć wiekowy, jest siłaczem. Lampa energetyzuje innych. Mądrość ma też związek ze skrupulatnością i pracą.
12. „Bycie dobrym” podobnie jak „bycie złym” rozgrywa się na planie społecznym. Osoby badane nie odnoszą tej cechy do abstrakcyjnych wartości lub postaw. Określenie „dobry” zestawiają raczej z „pomocny”, „godny zaufania”, „poprawiający nastrój”. Wynika z tego, że w przekonaniu dorosłych osób badanych dobrym jest ten, kto sprawia, że inni dzięki niemu zyskują. Może to być dawnie nadziei (Lampa), ciepła (Słońce), owoców pracy (Jabłoń) lub oparcia (Dąb).
13. Dobro łączy się ze stabilnością emocjonalną i łagodnym usposobieniem, natomiast „trudny charakter” ze zmiennością nastroju, impulsywnością, popadaniem w przesadę, nachalnym okazywaniem emocji (Ulewa, Mgła).
14. Mimo opisanej wyżej „pochwały stabilności”, ruchliwość także ma zalety. Obiekty, które jako zwierzęta z łatwością poruszają się w wielu kierunkach w swoim środowisku, jako ludzie kojarzą się z wolnością (Delfin, Motyl). Z kolei Kubek, But, Wata, Ziemniak – przedmioty podlegające łatwej manipulacji – jako ludzie są bezwolni.
15. Obiekty bez wyraźnych granic (w jakiś sposób rozprzestrzenione, rozmyte) jako ludzie nie wiedzą, czego chcą (Mgła, Trawa, Ulewa).
16. W odpowiedziach dorosłych siła kojarzona jest zarówno z tym, co cielesne, jaki i tym co duchowe. Lew, Dąb, Młot mają pewną posturę, choć ich siła kojarzona jest przede wszystkim z nieustępliwością, samozaparciem. Z kolei słabość to przede wszystkim brak charakteru, nie brak sił fizycznych. W bodźcach adresowanych do słabości pojawia się zaledwie kilka skojarzeń z wiotkim, kruchym, wychudzonym ciałem. Znacznie większy

nacisk położony jest na wadliwe funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. Człowiek słaby jest bezwolny, podporządkowany. Jego motywacje są niejasne, wytyczone cele – nietrwałe.

Wyniki badania drugiego – sposoby rozumienia metafor charakteryzujących ludzi u dzieci i młodzieży

W badaniu drugim wzięły udział osoby z czterech grup wiekowych – dzieci młodsze (średnia wieku 6;7) i starsze (średnia wieku 8;9) ze szkoły podstawowej, młodzież młodsza (pierwsza klasa gimnazjum) oraz młodzież starsza (pierwsza klasa liceum). Poniższy rozdział zawiera analizy jakościowe ośmiu metafor (tych samych, które omawiano w rozdziale poświęconym osobom dorosłym) oraz analizy ilościowe całości. Podobnie jak w poprzednim rozdziale, ten podział wynikał z potrzeby zwiększenia przejrzystości tekstu. O wyborze decydowało to, czy dana metafora stanowi wyrazisty przykład zauważonej prawidłowości. Analizy pozostałych osiemnastu metafor znajdują się w Załączniku 3.

Organizacja i układ tekstu: rozdział składa się dwóch części. Pierwsza zawiera analizy jakościowe wypowiedzi dzieci i młodzieży na temat wybranych ośmiu bodźców metaforycznych (pozostałe analizy umieszczone zostały w Załączniku 3.). Ta część składa się z ośmiu podrozdziałów, a każdy z nich dedykowany jest jednej metaforze. Zaczyna się tabelą ze średnimi wskaźnika odniesienia dla każdej z czterech grup wiekowych. Zawiera też informację, czy były to zmiany istotne statystycznie. Pod tabelami są analizy, w których uwzględniono wszystkie zebrane odpowiedzi (każda przytaczana jest w całości). Opisane w poprzednim rozdziale pierwsze badanie właściwe (z udziałem osób dorosłych), ujawniło istnienie dominant znaczeniowych w każdej z metafor. Zebrane w drugim badaniu reakcje dzieci przeanalizowano pod kątem aktywizacji tych dominant. Dlatego każdy podrozdział tej części kończy się tabelą obrazującą aktywizację dominant danej metafory w każdej z czterech grup wiekowych. Tabele umieszczone pod koniec podrozdziałów stanowią więc połączenie wyników uzyskanych w pierwszym badaniu właściwym oraz wyników uzyskanych w drugim badaniu właściwym. W drugiej części tego rozdziału prezentowane są wyniki analiz ilościowych, których celem jest udzielenie odpowiedzi na postawione pytania (por. str. 72-76). Tu znajduje się pięć podrozdziałów odpowiadających pięciu pytaniom postawionym w części Problem.

W rozdziale dotyczącym wyników zebranych od osób dorosłych w pierwszej kolejności omówiono parę Sowa (metafora konwencjonalna) i Jabłoń (niekonwencjonalna). U dzieci w opisach Sowy da się zauważyć stopniowe wytracanie cech drapieżnego ptaka, zastępowanie ich cechami ludzkimi. W przypadku Jabłoni, członkowie dwóch młodszych grup znajdują rozwiązanie – obiekt jest drzewem, a jeśli staje się człowiekiem, to lubi jabłka, zajmuje się sadownictwem. Najmłodsi skupiają się na podaniu cech wyglądu, prostych upodobań i typowych aktywności. Starsze dzieci wyobrażają sobie emocje Człowieka-Jabłoni.

Znaczenia ośmiu wybranych metafor – dzieci i młodzież

Sowa

To metafora konwencjonalna, dorośli zgodnie odnoszą ją do mądrości. Symbol sowy pojawia się w wielu formach przekazu kulturowego. Dostęp do niego mają już przedszkolaki. Sowy są w bajkach i kreskówkach. Najbardziej rozpoznawana jest nadal postać z „Kubusia Puchatka” Alana Alexandra Milne (pierwsze wydanie: 1926 r., pierwsze polskie wydanie: 1938 r., przekład Ireny Tuwim), ale dzieci kojarzą też ptasi system pocztowy z książek i filmów o Harrym Potterze (J. K. Rowling, seria wydawana między rokiem 1997 a 2007 w Wielkiej Brytanii, w Polsce między 2000 a 2008 rokiem). Od paru lat symbol sowy jest tym bardziej modny, wzory widać nawet na ubraniach i w biżuterii. To znak szkolnej biblioteki, a zarazem błyskotka na szyi. Jednak mało które dziecko widziało prawdziwą sowę w lesie. Wynika z tego, że znaczenia metafory Sowa są przekazywane na drodze kulturowej, nie z bezpośrednich obserwacji.

Sowa – wskaźnik odniesienia

Tab. 16. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Sowa (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,9667	2,6471	2,9333	2,9000	19,434	,000

Wartość wskaźnika rośnie między grupą pierwszą, drugą i trzecią, w czwartej nieznacznie spada. Największą zmianę widać między dwiema pierwszymi grupami. Najmłodsze dzieci opisują części ciała oraz tryb życia ptaka. Szybko jednak to wyobrażenie zastąpione jest przez obraz osoby mądrej, opanowanej, lub przynajmniej przez posłusznego ucznia. Dzieci z grupy drugiej poświęcają wiele uwagi emocjonalno-społecznemu funkcjonowaniu Człowieka-Sowy. W ich odpowiedziach pojawia się kategoria *nudziarz*, zaś *kujon* u gimnazjalistów. Na licealistach bycie *nocnym markiem* chyba nie robi już tak dużego wrażenia, jak na uczniach szkoły podstawowej – w każdym razie nie uznają tego za wartę wzmianki. Wspominają za to o doświadczeniu, wiedzy, odczuciu. W dwóch starszych grupach zaledwie kilka określeń nie zakwalifikowano jako odnoszące się do jednoznacznie ludzkich cech: miękki, drapieżca.

Sowa, dzieci młodsze

Większość pięcio-, sześć- i siedmiolatków opisuje obiekt metafory jako zwierzę. Najważniejszymi cechami są: posiadanie skrzydeł, umiejętność latania i/lub bycie lekkim,

aktywność nocna, wydawanie charakterystycznych dźwięków (nazywanych „hukaniem”, „huczeniem”, „chuchaniem” „puchaniem”, „krzyczeniem” lub „robieniem >>uuuu<<”) oraz patrzenie w specyficzny sposób. Oczy Człowieka-Sowy, są, zdaniem małych dzieci, „dziwne”, ale nie wiadomo na czym ta dziwność miałyby polegać. Czasem wystarczą okulary, czasem wydaje się, że chodzi raczej o wyraz skupienia. Ośmiolatki mówią o „zabawie w patrzenie”, a dziewięciolatki nazywają to spostrzegawczością. Szybowanie po nocnym niebie zmienia się w przychodzenie do szkoły o dziwnych porach, wada wzroku łączy się z czytaniem książek. Być może to dobry grunt dla podstawowej cechy Sowy, czyli mądrości. *To by miał dwa skrzydła, by w nocy robił "uuuu! uuuu!"* (5;10), *by miał dziób, by miał uszy takie jak kot i by miał skrzydła* (5;11). *By miała uszy jak kot, miałaby skrzydła jak liście, takie duże i by krzyczała w nocy* (7;2). *To by miała takie wielkie ślepia jak sowa i by w nocy świetnie widziała, bo... nie wiem* (5;10). *To wtedy by miał takie piórka i by był leciutki i by mógł latać* (7;2). *Ma wielkie oczy, raczej dzioba to nie ma!* (8;1). *Pomyłka z osą? To by był żółty i czarny i by kogoś użądłał* (7;2). Najważniejsze aktywności Człowieka-Sowy to odmienny tryb aktywności dobowej, wydawanie odgłosów, latanie: *to by chuchał w nocy by spał w dzień. Latałby w nocy i tak chuchał* (6;8). *To by oczywiście polował w nocy. Żółte oczy, brązowe pióra, umie latać, zbudował gniazdo* (6;9). *To by też latał, by wchodził do swojej dziupli, do swojego gniazda. Brązowy by był a białą by miał buźkę i jeszcze dziób. Skrzydła* (5;5). *To bym ją wystawiała na drzewo i rzucała, żeby poleciała w nocy* (6;11). *To by siedziała na drzewie, by robiła "uhu!" w nocy* (7;0).

Dziupla może zmienić się w pokój: *w ogóle w nocy nie zasypia, tylko siedzi i patrzy się przez okno* (7;10). Jako człowiek, obiekt metafory zachowuje dobry wzrok, o czym badani mówią z entuzjazmem. Emocje wywołuje też pożywienie typowe dla ptaków: *to by miał dobry wzrok, by zjadał robale, bleee.... By w nocy chodził do szkoły* (5;5). *Umiałby chodzić w ciemnościach, byłby bardzo mądry, z Harrego Pottera, widziałby w ciemnościach, jadłby robale!* (7;2). Zdarzają się odpowiedzi, w których szczególnie wyraźnie widać, jak dziecko miesza cechy ludzkie i zwierzęce, a robi to, jakby nie dostrzegało niekonsekwencji. Oto ptak, który potrzebuje ubrań: *To by spała w dzień, ciągle by się ze mną nie bawiła, bo ona by polowała w nocy, a spała w dzień. I by robiła jak wszystkie inne ptaki. By miała brązowe włosy, jasną skórę, zgrabne nogi i ładne ubrania* (6;7). Ptak może chodzić do instytucji opiekuńczych: *by wyglądała jak sowa, by miała dziób i dziobała i by chodziła do żłobka. By wyglądała prawie jak kurczak, tylko nie, bo jak sowa. A gdyby wyglądała jak bocian [pokazuje, ręce przy sobie, stoi na jednej nodze]. A jak pingwin...* (6;10).

Umiejętność latania musi być stopniowo wytracona. Człowiek pragnie latać: *by lubiła latać. Ale nie umie. By lubiła sowy. Jest na literkę „sowa” – „s”. By lubiła literkę "s"* (5;9), lub ma upodobanie do samolotów: *puchał jak sowa, też lubił latać samolotem* (5;3). Może też latać nisko i „tylko trochę”: *że by był śmieszny bo by miał kształt jak sowa. By umiał nisko latać. Trochę*

(7;11). Niektóre z młodszych dzieci podają cechy zwierząt, ale wykonywanie tego zadania wyraźnie je bawi. Być może niektóre dostrzegają w nim niespójność. Pytanie, czy „trochę” odnosi się do „latania trochę nisko, a trochę wysoko”, czy należy to rozumieć jako „trochę umiał, a trochę nie umiał” (więc potykał się o własne nogi i to właśnie jest zabawne).

Polowanie może być zastąpione bieganiem i „zabawą w patrzenie”: *to by dużo się rozglądał i dużo by biegał i by szybko... by patrzył. I by dużo wymyślał fajnych zabaw, że np. patrzy się w coś* (7;0). *To by latała; tak ruszała tymi rękami i latała po całej klasie w kółko. Tak ładnie by wyglądała, jak pani* (5;2). Nie wiadomo, czy „latanie” oznacza tu odrywanie się od ziemi, czy po prostu szybki bieg bez wyraźnie sprecyzowanego kierunku. Należy podkreślić, że w przypadku Sowy ten sposób funkcjonowania nie prowadzi do kłopotów lub niezadowolenia nauczycieli, a przynajmniej dzieci o tym nie mówią. Inaczej jest w przypadku metafor o wyraźnym zabarwieniu negatywnym. Umiejętność latania może też zmienić się w „bycie lekkim”, a ptasie odgłosy w dźwięki wydawane przez sen. *Że w nocy przez sen by mógł trochę chuchać jak sowa. I byłby lekki* (7;10). Refleksja nad dźwiękami wydawanymi przez ptaka może prowadzić do wnioskowania o funkcjonowaniu emocjonalnym człowieka: *to ona lubiłaby mówić, ale też by była nieśmiała. Bo sowa huczy w nocy, ale w dzień boi się, tzn. zasypia* (8;0).

I wreszcie pojawia się cecha najsilniej przypisana Sowie zgodnie z kulturową konwencją: mądrość. Są to jednak zaledwie trzy wypowiedzi. *By była mądra i byłaby taka fajna i mogłabym jej wszystko powiedzieć i nie byłaby skarżypytą* (5;10). W drugim przypadku chodzi raczej o epatowanie wiedzą. *To by była taka mądralińska. By zawsze czytała książki, bo nie lubiła wcześniej zasypiać. I zawsze w dzień była zmęczona na lekcjach. I miała brązowe oczy* (6;4). *By ciągle zasypiała, by była cicha i spokojna, by była mądra, łatwo nawiązywałaby kontakty* (7;4).

Wymiar dobre-złe nie odgrywa w przypadku Sowy większej roli. Dzieci nie poświęcają mu większej uwagi. *Byłby grzeczny, bardzo dobry, by grzecznie siedział, ładnie, by się ładnie bawił z dziećmi* (7;3). *Niegrzeczna, bo by szczypała, miała brązowe włosy, błękitną sukienkę i opaskę czerwoną* (7;1). *Że by pomagała zwierzątkom chorym np. psom labradorkom, jak mają złamaną nogę i żeby miała na podwórku zwierzątko ze swoimi koleżankami, zachodziła z nimi na dworzec się pobawić* (7;4).

Sowa, dzieci starsze

Człowiek-Sowa traci skrzydła, za to zaczyna intensywniej marzyć o lataniu lub znajdować upodobania zastępcze, np. podróże samolotem. Być może latanie jest na tyle wyrazistą i na tyle zwierzęcą cechą, że w opisie człowieka trzeba ją zneutralizować w pierwszej kolejności. Ale są też inne, powszechnie przypisywane sowom aktywności, np. polowanie nocą (akurat tę cechę łatwo

zaadaptować), wydawanie dziwnych odgłosów, patrzenie w skupieniu. Wątek wydawania odgłosów pojawia się w dwóch młodszych grupach, u dorosłych znika bez echa. Trwalsze są wskazania na oczy oraz czujność o nietypowych porach. *To by miał takie wielkie oczy, ciemną skórę i byłby straszny taki trochę z tymi oczami. Osoby by się bały go, że taki jest* (8;9). *Widzi w ciemnościach, ma duże oczy* (8;3). *Mądra, wylupiaсте oczy* (8;10). *Mądry, nosi okulary* (8;4). *Spostrzegawczy, bardzo pomysłowy. Widzi w nocy. Ma okulary* (9;8). *Mądra, ciemne włosy, brązowe okulary* (9;6). Widać próby proporcjonalnego przeniesienia cechy fizycznej zwierzęcia na człowieka: *Sowa widzi w ciemności, to ona też może trochę widzieć w ciemności, ale nie tak dużo jak sowa. A niektórzy umieją tak ryczeć jak sowa* (8;3). *Głośny, kładzie się późno spać, dobry ma wzrok, głową dobrze porusza w lewo i prawo* (9;0). *Że w nocy buszuje, jest duży, ma oczy takie duże* (8;11). *Nie śpi w nocy, tylko w dzień. Lubi wydawać różne dźwięki i jest mądra.* (8;8). *Czytałby dużo książek. W dzień spał, a w nocy wydawał różne dźwięki* (9;10). Co ciekawe, zanikają skrzydła. Pojawia się otyłość. *Lubi ciemność, ma wielkie oczy. Sowa jest zazwyczaj gruba, mała* (8;8). *Że jest tęższy i że ma wielkie oczy* (8;4). Wyraźniej będzie to widać w odpowiedziach dzieci z gimnazjum, które zwracają baczną uwagę na atrakcyjność fizyczną. „Latanie” pojawia się zaledwie dwukrotnie: *Latająca, ładna* (8;4). *Nocą by wychodził na dwór, że chce latać, ale nie może* (10;1). Zdaniem dzieci z grupy 2., Sowie zdarza się chodzić nocą do szkoły lub na spacer. Skojarzeń z nocnym trybem życia jest mniej niż w młodszej grupie. Nie ma „polowania”. Drapieżnictwo może przekładać się na inną formę czujności: *dobrze słyszy i szybki* (9;11), aktywność nocna na brak sił za dnia: *śpiąca zawsze i małutka* (9;8) lub na ciszę i tajemniczość. *Że jest tajemnicza, że się nie chce odzywać i lubi bardzo ciemność* (8;2).

W tej grupie „mądrość” zaczyna pojawiać się w pierwszym skojarzeniu, w różnych kombinacjach. Wyżej podano te łączne ze wzrokiem, ale były też: *mądry, cichy* (8;10), *mądra, wiedziałaby wszystko* (8;1). *Mądry jak sowa! Czasami dobry jak sowa* (8;6). *Bardzo mądra! Dostaje bardzo dobre stopnie. Ma rozwinięty umysł i że można powiedzieć jest najmądrzejsza. Wszyscy uważają że jest bardzo, bardzo mądra, wszyscy chwalą i stopnie...* (8;6). *Mądra, też taka wymądrzała i o wszystkim pamięta* (8;7). *Jest mądry! Przemądrzały, uzdolniony plastycznie, udziela dobrych porad* (8;7). *Że jest bardzo mądrym dzieckiem* (8;10), *mądra, uczona* (8;11). *Dobry wzrok, że jest bardzo mądry, że się troszkę wymądrza czasem* (10;1).

Funkcjonowanie społeczne Sowy zaczyna się komplikować. Dzieci opisują człowieka, który buduje wokół siebie dystans. Jest wzorowym uczniem. Żyje w pewnej niszy, czasem zachowuje się niekonwencjonalnie, mimo to uznawany jest za „grzecznego”, czasem za „nudziarza”. Ponadprzeciętne zamiłowanie do nauki i obserwacji zapewniają mu szczególne miejsce w klasie. *Mądry, zabawny, koleżeński, wymyślający budowle* (8;10). *Bardzo mądry, nie jest miło traktowany, bo ludzie nie lubią kujonów* (8;6). *To bym mu powiedział, żeby przymknął*

japę (8;10). *Chodzi późno spać, jest taki raczej nudny, czasem jak coś mówi, to niektórych zanudza* (9;6). *Dobrze by się uczyła, nie byłaby za bardzo ciekawa dla mnie. Ale nawet byłaby lubiana w klasie* (8;6). *Że lubi na wszystkich patrzeć co robią i wymyślać różne własne pomysły. Zastanawiać się co robią. Nie bawić się, tylko patrzeć na ich zabawę* (9;11). *Obserwuje wszystko* (8;7).

Sowa, gimnazjum

Większość uczniów gimnazjum (20 na 30) odpowiedziało na pytanie o ten nośnik używając określenia „mądra”. Mimo to, pełny opis nie jest jednoznacznie pochlebny. Możliwe, że Sowa kojarzy się z mało popularnymi osobami. *Mądra* (20), *inteligentna* (1), *kujon* (6), *mól książkowy* (1), *maniak książek* (1). *Wszechwiedząca* (1). *Tajemnicza* (1), *zamknięty w sobie* (1), *poważna* (1), *zarozumiała* (1), *nudna* (1), *samolubna* (1), *skarżypyta* (1). *Plastikowa* (1). Zachował się oddźwięk nocnego trybu życia: *chodzi wieczorem* (1), *chodząca nocą* (1). Jej temperament określany jest w sposób niespójny: *głośna* (1), *cicha* (1). Mimo dużych oczu nie jest to osoba atrakcyjna fizycznie. *Nosi okulary* (5), *ma duże oczy* (4), *gruba* (1), *puszysta* (1), *duża* (1). Skojarzenie z nośnikiem: *miękki* (1).

Sowa, liceum

W odpowiedziach uczniów liceum określenia *mądra* użyło 27 spośród wylosowanych 30 osób. Padło też kilka pojęć kojarzonych ze zdobywaniem wiedzy: *inteligentny* (w2), *uczony* (1), *wiedza* (1), *doświadczony* (1), *oczytany* (1), *czujny* (1). Pojawiły się też takie, których nie było w młodszych grupach wiekowych: *uczciwa* (2), *przyjacielska* (1), *uduchowiony* (1). Licealiści odpowiadają inaczej niż uczniowie gimnazjum. Lubią stosować bezokoliczniki lub hasła, np. *Atena bogini mądrości!* (1), *noc* (1) – uznane za skojarzenia z nośnikiem. Co ciekawe, znika „kujon”, są jednak dwie skargi na nudę: *mądry*, *nudny* (1), *lekceważenie innych*, *skłonność do nudzenia* (1). Aktywność nocna nie wydaje się pewnie licealistom na tyle dziwna lub ekscytująca, żeby o niej wiele mówić. Wspominają: *senny* (1), *ma lekki sen* (1). Odpowiedzi *prowadzi nocny tryb życia*, *straszy ludzi w nocy* (1) oraz *drapieżca* (1) nie są jednoznaczne. Cech fizycznych podano niewiele: *gruby* (1), *puchaty* (1), *duże oczy* (1).

Tab. 17. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Sowa (ANOVA $df = 3; 123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Mądra	,1333	,7059	,7667	1,0667	11,462	,000
Nocny marek	,9000	,4118	,0667	,1333	8,298	,000

Z wiekiem rośnie częstotliwość używania w odniesieniu do Sowy dominanty „mądry”. Użycie dominanty „nocny marek” spada. Najczęściej korzystają z niej osoby z pierwszej grupy, najrzadziej z gimnazjum.

Jabłoń – wskaźnik odniesienia

Tab. 18. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Jabłoń (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,8000	2,1176	2,0667	2,1000	,553	,647

Wartość wskaźnika odniesienia nieznacznie wzrasta między pierwszą a drugą grupą, ale wzrost nie jest istotny statystycznie. Najwyższą wartość osiąga w grupie drugiej – ośmiolatki wspominały o upodobaniu do owoców i sadownictwa. Stosunkowo niska wartość wskaźnika wśród gimnazjalistów wynika z tego, że najczęściej pojawiały się tam odpowiedzi, które (zdaniem sędziów kompetentnych) można odnieść zarówno do człowieka, jak i do rośliny: *wysoka, piękna, duża* oraz m.in. *owocna*. Wśród odpowiedzi licealistów, za skojarzenia niezwiązane bezpośrednio z cechami człowieka uznano pojedyncze wystąpienia: *odradzanie, życie, jabłoń jako życiodajne drzewo, kwiaty, lato, owocowy, głodny, pełen witamin*.

Jabłoń, dzieci młodsze

Najsilniejszym atrybutem Jabłoni są jej owoce. Najmłodsze dzieci twierdzą więc, że Człowiek-Jabłoń to ktoś/coś, co „jest jabłkiem” lub „daje jabłka”. Już u sześciolatków pojawia się motyw „pracy w sadzie” (zapewne wynik połączenia „daje jabłka” a jednocześnie „jest człowiekiem”). Kolejne wyraziste ścieżki skojarzeń to „ktoś, kto lubi jabłka” lub ktoś, kto pod jakimś względem fizycznym jest podobny do jabłoni – ma odpowiednie ubranie. W taki sposób odpowiadają najmłodsi: *To by był takim drzewem z jabłkami. I był drzewem. A w zimę by spadały liście i jabłka wszystkie* (5;5). *Rosną tam jabłka, najpierw liście a potem jabłka, od najmniejszego do największego* (6;8). *To wtedy byłby jabłkiem zielonym* (7;2), *to by zjadali jego owoce, jabłka. To byłby drzewem*. (5;5). *To by z niego zrywali jabłka*. (5;10). *To byśmy mogli zrywać jabłka z niej* (7;2). *By miał jabłka, by był brązowo-zielony, by miał gałęzie i listki* (7;3).

„Dawanie jabłek” może przebiegać w zakłócony sposób. Owoców jest zbyt dużo, lub mogą być dziwne: *to by miał pień, by miał gałęzie, by miał jabłka i dziupłę. Najlepiej by było te jabłka*

zebrać i mu pień obciąć, żeby ludzie na całym świecie nie musieli jabłek jeść, bo by musieli skarbiec na jabłka zrobić, a ze zwykłej jabłonki są lepsze. A on tak 20 jabłek na minutę (5;11). To by była drzewem i by zносиła jajka, bo może być takie drzewa że na nich wiszą jajka. Bo była taka bajka, że chłopczyk... [urywa, nie przytacza bajki] (6;10).

W „stadium przejściowym”, kiedy obiekt jest jednocześnie człowiekiem i owocem, pojawiają się nieco mroczne wizje: *jeśli byłaby jabłkiem, to bym rzuciła w drzewo i strącała tą dziewczynkę i by spadała ta dziewczynka co była jabłkiem i bym ją zjadła na podwieczorek.* (6;11). *Jakby była jabłkiem, to by wszyscy ją kupowali a potem zjadali, a potem na pewno już by jej nie było. I byłaby zielona i czerwona* (6;7). *Bym zjadał z niego owoce, by był liściasty, sztywny, miał dużo rąk* (7;2). *To by umiał zerwać dzieciom jabłka, to by mieszkał w sadzie i zaliczał się do drzew owocowych. A ja miałem dziś...* [dygresja] (6;9). Kolejny przykład dziecięcej perspektywy egocentrycznej widać w zdaniu: *to by nam dawał jabłka, bo je bardzo lubię* (7;11).

Dzieci, które próbują dopasować cechy rośliny do cech człowieka, zmieniają kolor włosów wyobrażonego dziecka na zielony. Ubranie dopasowują do koloru pnia lub nieba: *by lubił jabłka, by miał zielone włosy, by miał brązowe spodnie* (5;3), *by ciągle przynosiła do szkoły jabłka. Zielone włosy, ubrana na niebiesko, lubiana przez panią* (7;4). Mogą też utożsamiać je z bohaterką bajki: *może dostać od babci, w Królowie Śnieżce od takiej pani nieznajomej może dostać zatrute jabłko, może kupować jabłka w mieście, może pić sok z jabłek, jeść deser z jabłka zwierzątko* (7;4).

Człowiek-Jabłoń przestaje być rośliną lub częścią rośliny, zaczyna za to mieć do niej upodobanie. Przebywanie wśród drzew można uznać za przejaw tego samego mechanizmu. Eleganckim kompromisem wydaje się też sadownictwo: *by lubił jeść jabłka i byłby duży* (7;10), *by lubiła jabłka jeść i zrywać jabłka i sadzić jabłoni* (5;9), *by lubiła owoce i warzywa, by lubiła się wspinać na drzewa* [dygresja o łażeniu po drzewach] (6;4). *Lubi jabłka, stoi i obserwuje słońce, czasami w deszczu sobie biega z parasolem* (7;10). *To by miała wszystkie ubrania w jabłka* (5;10).

Jako przykład rozumowania o cechach człowieka warto przytoczyć: *by była wesół, ale też by była nieśmiała. Bo jabłoni też się za często nie rusza, ale te jabłka, to znaczy się by chciała* (8;0). Jako osoba, Jabłoń musi oderwać się od podłoża: *lubiaby się kręcić i by lubiła dużo ruszać się i robić dużo sportu i by lubił ćwiczyć dużo i by w ogóle nie siedział na kanapie prawie* (7;0).

Dzieci opisują charakter, emocje, funkcjonowanie społeczne Człowieka-Jabłoni. Podobnie jak przy niektórych wcześniej opisanych metaforach, także i tu nie są w pełni zgodne: *rumieni się jak jabłko* (8;1). *Lubiaby owoce bardzo i warzywa, mogłabym jej zaufać zawsze i byłaby fajną dziewczynką* (5;10). *Niegrzeczna. By szarpała, gryzła i szarpała* (7;1).

Jabłoń, dzieci starsze

Za opis rośliny lub jej części można uznać: *czzerwona* (8;4). Jedno z dzieci zapewnia: *to bym z niego zjadł wszystkie jabłka* (8;10). „Stadium przejściowe” widać w odpowiedzi, w której człowiek, niczym drzewo, ogranicza aktywność zimą: *lubi jabłka i wszystkie owoce, twardy, na zimę częściej idzie spać* (9;0). *dobrze owocować, być dużym, lubić owoce wszystkie. Ja nie lubię tylko mango i awokado. Być takim stojącym. Lubi wszystkie pory roku, wie i działki. I jak wieje* (8;6).

Za przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech rośliny mogą służyć: *mocny jak jabłoń, taki dobry jak właśnie jabłoń. Jabłoń jest dobra, bo ma bardzo dobre owoce. I bardzo lubi jabłka* (8;6). *Lubi owoce. Jest taka kwitnąca, czyli... jest dobra. O wszystko dba* (9;11). *Jabłko czasami trudno się gryzie, to trudno rozgryźć o co mu chodzi* (10;1). *Lubi nauczycieli, bo nauczycielom daje się jabłko, tak w różnych bajkach jest. Lubi jabłoń – takie drzewo* (9;8). *Taka koleżeńska. Jakby coś miała i mogła się podzielić tym, to by się dzieliła. Tak, jak jabłoń się dzieli swoimi jabłkami z nami. Ale jakby ktoś groził jej przyjacielowi, to by spuszczała mu jabłka na głowę. I tak jak jabłoń ma gałęzie, tak by była* [pokazuje, obraca się wokół swojej osi] (8;6).

Jako człowiek, przede wszystkim lubi jabłka. Ta informacja podawana jest bardzo często. Lubi też pracę w sadzie. Wybiera kolor czerwony. Ubranie odpowiada kolorystycznie częściom rośliny. *Lubił kolor czerwony, uwielbiał jeść jabłka, i chować się pod jabłonią podczas deszczu* (8;9), *lubi jabłka, lubi w lato zrywać jabłka z jabłoni, lub jak jabłka są słodkie* (8;2), *je dużo jabłek* (8;10), *by lubił jabłka* (8;4). *Lubi jeść jabłka* (9;8). *Lubi jabłka, lubi przebywać w sadzie* (8;8). *Bardzo lubi jabłka i bardzo lubi pracować w sadzie* (8;10). *Lubi jabłka, lubi drzewa* (8;7). *To by lubiła jabłka. Zielone, żółte i czerwone* (8;3). *Lubi czerwony kolor, często je owoce* (8;11). *Byłaby zielona i brązowa. Na bluzce by miała zielony, na spodniach brązowy. I jabłuszka* (8;8). *Wysoka, lubi jabłka* (8;3).

Charakter Człowieka-Jabłoni jest przyjemny. *Lubiłaby jabłka, by była taka... dzieci by ją lubiły. Też fajna by była.* (8;7). *Lubi drzewa, ma poczucie humoru* (9;6). *Ciekawy, duży, miły* (8;10), *częstowała by* (8;7). *Lubi jeść jabłka, lubi kolor czerwony, jest nieśmiała i jak się zawstydydzi to się robi taka jakby zielonkawa* (8;6). *Że jest twardy, że jest zręczny* (8;4). *Dużo dawałby dzieciom, byłby bardzo wysoki, dzieci by go bardzo lubiły* (9;10). *Silny i wytrzymały* (9;11).

Jabłoń, gimnazjum

W oczach gimnazjalistów jest to postać pozytywna. Osoby z tej grupy skupiają się na zaletach charakteru: *cierpliwa* (2), *cicha* (1), *mądra* (1), *kochająca* (1), *dojrzała* (1), *dobra* (1), *miła* (1), *przyjemna* (1), *uprzejma* (1), *przyjacielska* (1), *uczynna* (1), *niepozorna* (1), *słodka* (3, w

tym raz „jak jabłko”). *Ma dużo pomysłów, wiele zainteresowań* (1). *Wysoka* (6), *piękna* (2), *duża* (2). Niejednoznaczne: *owocna* (1). Za skojarzenia związane z nośnikiem uznano: *jabłko* (1), *mnoga* (1). Być może to dalekie nawiązanie do „niedaleko pada jabłko od jabłoni”.

Jabłoń, liceum

Co ciekawe, w odpowiedziach licealistów komplementy pod adresem Jabłoni rosną w siłę: *jest najlepszym człowiekiem, jakiego spotkałem* (1), *ratujący w potrzebie* (1), *dobry* (1), *bezpieczny* (1), *wart zaufania* (1), *pomagający* (1), *oddana* (1). A przy tym: *ciepły* (1), *wesoły* (1). W tej grupie wiekowej pojawia się wątek macierzyństwa: *mama* (2), *opiekuńczy* (1), *opiekuńcza jak matka* (1), *troskliwy* (1), *ma zdrowe dzieci* (1), *rodzinny* (1). To *dobra gospodyni* (1). Ktoś *pożyteczny* (1). Padają też określenia: *solidna* (1), *twardy* (1), *prostota* (1), *niedoświadczony* (1), *wyniosła* (1), *lubiący spacerować* (1). Wątpliwości budzi *pachnąca* (1), ale gdyby chodziło o drzewo lub jabłko, pewnie w tej grupie wiekowej byłoby to podane w rodzaju nijakim. Nie są jasne: *owocna* (1), *owocodajny* (1), *dająca owoce* (1). To określenia standardowo używane do opisu pracy, nie człowieka. Mniej zastrzeżeń budzą: *kusi* (1), *pociągająca* (1), *piękna* (1), *dobrze zbudowana kobieta* (1), *silny* (w3), *stary* (3), *młody* (1), *wysoki* (1), *rosły* (1), *duży* (2), *wielki* (1). Za skojarzenia niezwiązane bezpośrednio z cechami człowieka uznano: *odradzanie* (1), *życie* (1), *jabłoń jako życiodajne drzewo* (1), *kwiaty* (1), *lato* (1), *owocowy* (1), *głodny* (1), *pelen witamin* (1).

Tab. 19. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Jabłoń (ANOVA $df = 3; 123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Pomocna	,0000	,0882	,0333	,1667	1,611	,190
Radosna	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-

Zmiany w użyciu dominanty „pomocna” nie są istotne statystycznie. Najmłodsi nie mówią o tym wcale, starsi mówią trochę. Dominanta „radosna” nie jest aktywna. Ta metafora jest niekonwencjonalna u dorosłych, nic więc dziwnego, że małowartościowe dominanty nie aktywizują się. Ciekawe jest natomiast to, że młodsi zgodnie odwołują się do wyobrażenia sadownictwa.

Tęcza i Mgła

Zestawienie kolejnych dwóch bodźców w opisie materiału zebranego u osób dorosłych miało obrazować paradoks: metaforze na temat radości i „barwnego charakteru” przydawano powierzchowne cechy. Pole semantyczne Tęczy było mało złożone. Metafora Mgła miała znacznie bardziej rozbudowany układ znaczeń.

Tęcza – wskaźnik odniesienia

Tab. 20. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Tęcza (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7667	2,5294	2,7000	2,7333	10,559	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem, zmiana jest istotna statystycznie. Największą różnicę widać między pierwszą a drugą grupą. Najwięcej odpowiedzi wskazujących na aktywizowanie wyobrażenia człowieka udzielili licealiści. Najmłodsi mówią o barwnym łuku na niebie, starsi opisują dziecko otaczające się kolorowymi przedmiotami. Nieco starsi opisują jego funkcjonowanie społeczne. Stopniowo pojawia się charakterystyka „radosny”, „skomplikowana osobowość”. Co ciekawe, u gimnazjalistów i licealistów opis wydaje się nieco pełniejszy niż u osób dorosłych. W zbiorze cech przypisanych Tęczy przez młodzież nie pojawiają się ani określenia przeciwstawne ani wskazujące na próbę zgłębienia tematu.

Tęcza, dzieci młodsze

Dla wszystkich grup wiekowych, w tym dla najmłodszych, Tęcza jest przede wszystkim kolorowa. Jako łuk siedmiu barw widoczny na niebie: *to by był kolorowy* (5;10), *byłby wysoko i kolorowy* (7;2), *by był kolorowy, by był półkolem i by nie było widać dwóch końców tej tęczy* (5;11), *to byłby kolorowy i jak jest ładny dzień to on wychodzi* (6;8), *że była taka piękna, kolorowa, śliczna, taka w lato że na przykład jak pada deszcz i się skończy to tęcza jest taka śliczna, różowa, biała, czerwona* (5;2). *To by po deszczu by był wtedy. By słońce go malowało na jakieś ładne kolory* (5;5). *To by po burzy powinien być* (5;5). *To by miał siedem kolorów. Czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski, granat, fiolet. To by się pokazywał po burzy* (6;9). *By był kolorowy, ładny by był* (7;3). *Że by tak siedziała [pokazuje ręką łuk na niebie]* (7;0). *To by był cały kolorowy i by miał prawie wszystkie kolory na sobie* (7;2), *byłby kolorowy, byłby na niebie, by się podobał* (7;2), *to by była kolorowa, ładna, miała dużo kolorów* (7;2), *trochę kolorowy* (7;10), *to by był fajny i ładny, bo by był kolorowy* (7;11), *tęczówka! By była kolorowa jak to [pokazuje pudełko kredek]* (6;10).

W „stadium przejściowym” obiekt jeszcze nie jest człowiekiem, ale nie jest już zjawiskiem meteorologicznym: *bym ją podziwiała i szukała końca tęczy. Bym ją postawiła na dworze i ubrała w kolorową sukieneczkę, w kolory tęczy* (6;11). *To wszystkie dzieci by jej zazdrościły, bo by była taka kolorowa, taka ładna. Ale jej by się to nie podobało, bo dzieci są najlepsze, dzieci. Ludzie są lepsi, a nie tęcze. Najpierw ma kolor pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski, różowy, fiolet* (6;7).

Tęcza może być człowiekiem w wielobarwnym stroju: *by nosił zawsze kolorowe ubrania (5;3), kolorowo się ubiera (8;1), to by była kolorowa i wysoka i by miała kolorowe ubrania (5;10)*. Może też być kimś otaczającym się pięknymi przedmiotami. Kimś, kto ceni intensywność i różnorodność wrażeń. Lubi wszystkie kolory. *Lubi różne kolory, oglądał różnokolorowe kwiaty, zachwycał się przyrodą i jakby chciał zostać podróżnikiem (7;10). Miałaby tężowe ściany w domu, lubiłaby wszystkie kolory tęczy, zawsze mogłaby mi pomóc w każdej trudnej sprawie (5;10). By lubiła wszystkie kolory oprócz czarnego i białego. Wszystkie kolory tęczy (5;9). Że może widzieć tęczę po deszczu i słońcu, może zjeżdżać po tęczy, może oglądać bajkę kucyka pony o tęczy, może mieć na imię Tęcza, może mieć na paznokciach naklejki z tęczy, może mieć kolczyki z tęczy, bransoletkę z tęczy i korale z tęczy i kucyka pony co ma tęczę na bioderku (7;4). To by lubiał oglądać tęczę i by lubiał rysować na kolorowo i by lubiał rysować na ziemi jakieś rysunki (7;0)*. Człowiek-Tęcza ma dobry humor. *Lubiłaby różne kolory, byłaby prawie zawsze uśmiechnięta, lubiłaby się bawić ze wszystkimi, bo gdyby odwrócić tęczę to by był uśmiech, bo jest dużo tych kolorów w tęczy (8;0). By pełno barw by lubiła, by była słoneczna, uśmiechnięta zawsze, miła, grzeczna (6;4). Grzeczna, by wszystko robiła, co pani każe (7;1). By ciągle nosiła okulary, by miała blond włosy, ciągle uśmiechnięta, lubiana w klasie (7;4)*.

Tęcza, dzieci starsze

Jako barwny łuk na niebie: *kolorowa (8;4), kolorowa (8;10), kolorowa (8;11). Kolorowy jak tęcza, rzadko się go widzi, ładny jak tęcza (8;6)*. Jak Człowiek-Tęcza może zejść z nieba? *Wychodzi po deszczu na dwór (8;11). Lubi sobie wyobrażać, że lata, lubi wszystkie kolory (8;8)*.

Ponownie osoby badane opisują człowieka otoczonego przedmiotami w różnych kolorach. *By lubiła kolory wszystkie (8;1). Bardzo miły, sympatyczny i lubiłby wszystkie kolory tęczy (8;9)*. Najważniejsze są ubrania. *Lubi dużo bardzo kolorów, lubi gdy jest słońce i pada deszcz, wtedy się stanie tęcza, lubi się w różnych kolorach ubierać (8;2). To by miała bluzkę jak tęcza, dużo kolorów i by lubiła patrzeć na tęczę (8;3). Kolorowa, nosiłaby kolorowe ubrania (8;3)*. Dzieci próbują powstrzymać odpowiedź „długa”. Być może dlatego opisują obiekt jako osobę wysoką. *Kolorowa, czyli nosi kolorowe ubrania, wysoka i długa taka (9;0). Ubierałby się na kolorowo. Byłby wysoki, dzieci by go lubiły. Był wysoki. Byłby gadatliwy (9;10)*. „Bycie kolorowym” może wiązać się z fantazją i wesołym usposobieniem. *Że kolorowo się ubiera i że ma dużo fantazji (8;4). Jest miła, kolorowa, ma same świetne pomysły, ze wszystkimi się dzieli pomysłami, każdego zaprasza do zabawy. Po prostu jest miła (9;11). Że ubiera się bardzo kolorowo, lubi dużo kolorów. Bardzo kolorowo, wszystko ma kolorowe. Zachowuje się wesoło, tak kolorowo (8;6). Że się lubi ubierać kolorowo (8;10)*. To ktoś pozytywnie nastawiony do otoczenia, powszechnie akceptowany. *Jest*

wesoły, jest kolorowy, lubi się bawić z dziewczynami, lubi kucyki. To mi się kojarzy z tęczą i dziewczynami (8;7). Lubi kolory, lubi malować, lubi jednorożce (10;1). Lubi różne kolory, jest zawsze uśmiechnięty w słoneczne dni po deszczu. Jest dobry dla przyjaciół, przyjaźni się z innymi (9;8). Kolorowa. Kolorowo się ubiera, jest taka miłsza, otwarta, przyjazna (9;6). Kolorowy, ubiera się w kolorowe ubrania, np. spodnie różowe, koszulka pomarańczowa, okulary czerwone (10;1). Ma kolorowe ubrania, lubi rysować i jest innej karnacji, ciemniejszej (9;6). Informacja o tym, że obiekt jest miły i radosny pojawia się niemal tak często jak ta o barwach: otwarty w sobie, uśmiechnięty, wesoły, lubi świat, lubi życie, ładnie się ubiera, kolorowo, nigdy na czarno (8;6), miły, wesoły (8;4), wesoły (8;10), pogodny, wesoły, miły (8;10), jest przyjazny (8;7), radosna, ciągle wesola, bardzo miła dla wszystkich (8;7), sympatyczny (9;11), ładna, wystrojona, szczęśliwa (9;8). To bym go lubił. Bo ja lubię tęcze. (8;10).

Przykłady złączenia cech ludzkich i cech przypisywanych nośnikowi (lub niemalże magicznych, nawiązujących do kształtu tęczy): kolorowa, ciekawa, radosna, wszyscy by ją lubili, koleżeńska. Broniłaby. Ktoś by kogoś chciał skrzywdzić to ona jak tęcza robi taki most i ktoś przechodzi po nim, ucieka (8;6). Można potrzebować plecaka, a mimo to „mieszkać wysoko na niebie”: to by miała 7 kolorów np. na ubraniach, na rzeczach, na plecaku, na wszystkim. By była tak jak półkole. By mieszkała wysoko na niebie. I bardzo lubi powietrze (8;8).

Tęcza, gimnazjum

Najczęstsze skojarzenia to *piękna* (w11) i *kolorowa* (w8), co oczywiście przekłada się na ubiór: *kolorowo ubrana* (3), *lubiąca kolory* (1), *lubi jasne kolory* (1), *modna* (2), *dobrze się ubiera* (1) oraz na samopoczucie: *wesoły* (3), *pogodna* (2), *optymistka* (2), *szczęśliwa* (2), *radosna* (1). *Żyje pełnią życia* (1), *ma wiele zainteresowań* (1), *korzysta z życia* (1), *jest kreatywna* (1). *Zwariowana* (1). Mimo że *niedostępna* (1), to *miła* (2), *koleżeńska* (1), *przyjemna* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *długa* (1). Śladem po „byciu długą” mogą być *piękne włosy* (1).

Tęcza, liceum

Także w tej grupie kolory są ważne, ale jest ich mniej, niż określeń odnoszących się do emocjonalności. *Kolorowy* (w9), *kolorowe ciuchy* (w3), *ładna* (1), *zadbany* (1) versus *radosna* (w15), *optymistyczny* (2), *pogodna* (4), *rozwesela* (1), *zabawny* (1), *miła* (w2), *marzyciel* (1), *tolerancyjna* (1), *otwarta* (1), *beztroski* (1), *wolność wyborów* (1), jednocześnie *ambitny* (1). Choć ten opis jest znacznie bardziej jednorodny i spójny niż charakterystyka chociażby Kubka lub Mgły, jednak to Tęczę ocenia się jako *barwną postać* (1), *posiadającą skomplikowaną osobowość* (1), widzi się w niej *różnorodność* (1). To ma być ktoś *rzadko spotykany* (1). Pojawilo się też pięć

określeń wpisanych do wiązki *homoseksualny* (w5, w tym kilka ironicznych lub pejoratywnych: *gay i gay, gej, pedalstwo*). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *świat dzieci* (1), *małe dzieci* (1), *miłość* (1) oraz przynajmniej dwa egzemplarze *kolorowa*.

Tab. 21. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Tęcza (ANOVA df = 3;123)*

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Radosny	,1333	,3824	,4000	,7667	5,830	,001
Piękny	,2333	,0588	,3333	,0333	3,307	,023
Słodki	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-

Użycie dominanty „radosny” w odniesieniu do Tęczy wzrasta z wiekiem i jest to wynik istotny statystycznie. Ciekawie wyglądają zmiany posługiwaniu się określeniem „piękny”, które tu pada najczęściej w odpowiedziach gimnazjalistów i nieco rzadziej u osób z grupy pierwszej. Najmłodsi uważają obiekt raczej za barwny łuk na niebie, natomiast gimnazjaliści widzą w nim człowieka. Nikt nie twierdzi, że Tęcza jest „słodka”. Być może jedynie dorośli podkreślają jej infantylizm.

Mgła – wskaźnik odniesienia

Tab. 22. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Mgła (ANOVA df = 3;123)*

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,5667	2,4412	2,2333	2,6333	6,752	,000

Wartość wskaźnika odniesienia rośnie między pierwszą a drugą grupą (najbardziej wyraźna zamiana), spada między grupą drugą a gimnazjum i znów rośnie. Najbliżej wartości 3 (jednoznaczna aktywizacja cech człowieka) są odpowiedzi udzielone przez licealistów. Najmłodsi rozważają stany skupienia wody i możliwość utraty widoczności w chmurze. Jeśli wyobrażają sobie człowieka, to jest on ponury. Nieco starsi przestają mówić, że we mgle można się zgubić, a zaczynają lokować problemy ze wzrokiem w samym obiekcie. Mgła słabo widzi. Sama stara się być niewidoczna: jest nieśmiała i skryta. Wiele mówią o emocjach. Co ciekawe, starsze dzieci mówią o smutku Mgły, podczas gdy dorośli poza smutkiem zarzucali jej nadmierną tajemniczość, niezdecydowanie, chwiejność. Gimnazjaliści skupiają się na funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, tworząc dość spójny obraz osoby wycofanej. Licealiści zgodni są co do tego, że Mgła to odludek, ale widzą w niej nieco więcej zalet i zagadek. Odbiór okazywanych przez nią emocji staje się bardziej ambiwalentny.

Mgła, dzieci młodsze

Jako element krajobrazu: *to byłby malusieńkimi kropelkami, by kropiło tak na całym świecie (6;8). To by przez niego ludzie nic nie widzieli (5;10), jest chmurami i zasłania słońce (7;2). To by był cały biały i przeźroczysty i by był parującą wodą. Najlepiej by było go zdmuchnąć wiatrakiem (5;11). To by wszystkich zasłaniała, bo mgła wszystkich zasłania, by była taka przeźroczysta (5;10). To by był chmurą taką. Jakby ktoś leciał w górze, to by nic nie widział (5;5). To by był parą i by był zrobiony z chmur. To by ludzie nie chodzili tędy, bo myślą że się zgubią (6;9). To bym tylko się na nią patrzyła i bym ją kopala, choćby nie było jej czuć (6;11). To by zasłaniała nam i innym dzieciom słońce i wtedy byśmy nie wiedzieli gdzie jest pani ani piłka i wtedy moglibyśmy się w coś uderzyć. I chłopaki by nie mogli grać w piłkę (6;7). Byłby przeźroczysty, zasłaniałby mi widoczność, latałby na niebie (7;2). To by było jak jakiś duch przylatujący, takie jaśniutki, takie jak pani okulary (7;2). Ludzie by raczej go nie widzieli (7;3). Jakbym był w wojsku to by nas zakrywał i byśmy mogli strzelać, nikt by nas nie widział (7;11). By był trochę ciemny, bo mgła wszystko zasłania (7;10). To by był niebieski i biały (7;2).*

W „stadium przejścia” pojawiają się uczucia, preferencje oraz możliwość przemiany w człowieka i z powrotem w mgłę: *był biały, by był deszczowy. By lubił deszcz (5;3). To by nikt go nie widział. To by bił i zabijał. I by się zmieniał w człowieka. I by bił złodziei. I by był zły. Zmienia się w mgłę jak widzi policjanta (5;5).*

Przykład wnioskowania o ludzkich cechach: *cicha, też nieśmiała, ale by lubiła się bawić. Bo mgła, to mi się kojarzy że nie jest jak wiatr, że wieje i słychać i rzadko (8;0). By lubiła szary, bo mgła jest szara (5;9).*

Cechy fizyczne i wygląd Człowieka-Mgły: *to by był taki jakby... by widział, jakby piach mu leciał do oczu, tak słabo. I by mógł się o wszystko uderzać, by go bolały trochę oczy. I by nikogo nie widział prawie (7;0). To by nosiła ubrania jak mgła (6;10). Łączy się to płynnie z opisem emocjonalności i funkcjonowania społecznego: nie pokazywałby swojej twarzy, nosiłby kaptur, nie odzywałby się, nie byłby wesoły (7;10). By była szara, ponura, by się nie lubiła z nikim bawić, miała zawsze ponurą minę i ponure ubrania (6;4). Może być taka bardzo chmurzasta, okropnie zła, taka dziwna nie można się z nią przyjaźnić, nie można z nią wychodzić bo może bić, nie wiadomo czy jest tak grzeczna jak inni (7;4). Byłaby zagubioną dziewczynką, chciałaby mieć jedną dziewczynkę – koleżankę, chciałaby być tylko z panią i nie umiałaby języków obcych (5;10). Niegrzeczna. Gryzie i szczypie (7;1). Ciągłe by machała ręką z przodu, biła dzieci tak (7;4).*

Mgła, dzieci starsze

Jako element krajobrazu: *deszcz* (8;4), *przeźroczysta* (8;3), *szara* (8;10). *To bym nie grał w piłkę, bo bym nie...* (8;10).

Kiedy przestaje być zjawiskiem ograniczającym widoczność, a staje się człowiekiem, skojarzenie „kłopoty z postrzeganiem” trzeba przełożyć na ludzkie realia. Ten człowiek może sam mieć kłopoty ze wzrokiem: *nie najlepiej widzi, trochę taki ponury, szare buty, wszędzie łązi, bo mgła wszędzie jest np. na nartach* (9;0), *że źle widzi* (8;7), *daleko widzi* (10;1). Może się to przerodzić w bycie postrzegany przez innych: *nie jest zbyt dobrze widziana i ludzie nie zwracają na nią zbyt dużo uwagi* (8;6). Może chcieć patrzeć na mgłę: *Lubi jak jest mgła, lubi patrzeć na mgłę, lubi widzieć mgłę, jak przechodzi przez ulicę na spacer* (8;2). Może pragnąć być niewidocznym i robić niewyraźne zdjęcia. *Taki ciemny, taki szary, tak jakby mu się chciało np. zwymiotować. A jego aparat robi takie szare zdjęcia* (8;9). *Niewyraźny, nietwardy w sobie, czasem się pojawia, czasem znika* (8;6). *Dobrze się bawi w chowanego, mało z kimś się przyjaźni* (8;4). Może mieć sekrety: *Jest bardzo tajemniczy. Nie pokazuje różnych rzeczy np. swoich zabawek* (8;7).

Jako Człowiek-Mgła: *Szaro-bura, by lubiła deszcz i kolor szary. Byłaby taka jak chmura, ale szara. By się ubierała na szaro* (8;8). To człowiek ponury. *Ciemny, zamknięty w sobie* (10;1). *Zamknięty w sobie, chowający się przed innymi* (8;10). *Potrafi się zakamuflować, żeby nikt go nie widział* (10;1). *Ponury* (8;10). *Ponura by była, bo mgła jest ponura* (8;1). *Nic nie widać w nim dobrego. Ciemny i ponury* (8;6). *Że nikt go nie lubi i jest nieśmiały. Bo mgła jest ponura, ponury dzień* (8;4). *Jest nieśmiała* (8;8), *że taka zła ciągle, ciągle ma zły humor, taka niemila jakby* (8;7). *To by była smutna jakby* (8;11). *Jest taka trochę smutna. Nie wszystko jej się udaje, jest zła czasami* (9;11). *Spokojny. Bardzo spokojne dziecko* (8;10). *Nieśmiała, wrażliwa, smutna, ale czasem kogoś by broniła. Tak jak mgła zasłania czasem coś, tak ona zasłaniałaby kogoś i broniła swojego przyjaciela* (8;6). *Nie pozwalałby dzieciom patrzeć do swojej książki. Bardzo lubiłby pić i jeść i byłby bardzo gruby* (9;10). *Taki nie za przyjemny, ale można z nim pogadać* (9;11). *Chce być niezauważalny taki... Jest przenikliwy. Pewnie lubi oglądać jakieś zjawiska atmosferyczne* (9;8). *Ponura, niezainteresowana* (9;8).

Mgła, gimnazjum

Człowiek-Mgła nadal jest smutny: *dobra* (1), *cichy* (4), *spokojna* (1), *smutna* (1), *samotny* (1), *opuszczony* (1), *zamulona* (2), *nic nie widzi* (1). *Mieszkająca się w tłum* (1), *słabo widoczny we mgle* (w3), *jest niewidoczna* (2), *niewyróżniająca się* (1), *niewyraźna* (2), *nieaktywna* (1). *Zamknięta w sobie* (1), *tajemnicza* (1), *chowa się* (1), *ukrywa* (1), *nieprzewidywalna* (1), *nieobliczalna* (1), *zaskakująca* (1), *nieprzewidująca* (1). Wygląd: *ubiera się na biał* (1), *jasna* (2),

raz jako człowiek, raz trudno orzec), *puszysta* (2), *szara* (1), *brzydka* (1). Określenia uznane za skojarzenia z nosikiem: *nic nie widać* (1), *ciemna* (1), *jasna* (1).

Mgła, liceum

Zdaniem licealistów, Człowiek-Mgła to *odludek* (1), *żyjący w innym świecie* (1), *nieśmiały* (1), *chowający się za ludźmi* (1), *nieobecny* (1), *skryty* (3). Osoba *tajemnicza* (6), *wyjątkowa* (1), *piękna* (1). Dla jednych to ktoś *spokojny* (1), *powolny* (1). Widzą w nim *subtelność* (1) i *spryt* (1). Dla innych: *trudna osoba* (1), *ciężki do zrozumienia* (1), *zagadkowy* (1), *ktoś nieprzewidywalny* (1), *zaskakuje* (1), *nieprzenikniony* (3), *niejasny* (1), *niewyraźny* (4), *przymulony* (1), *zamulony* (1), *nie wiedzący o co chodzi* (1), *zagubiony* (2), *dziwny* (1). *Pochmurny* (1), *niepokojący* (1), *nieprzyjemny* (1). *Niebezpieczna* (3), *zdradliwy* (1). *Wszechogarniająca osoba* (1), *metamorfoza* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *ograniczona widoczność* (1), *mała wieloznaczność* (1), *szary* (2), *strach* (1).

Tab. 23. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Mgła (ANOVA $df = 3;123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Tajemniczy	,0333	,1471	,0667	,4333	5,822	,001
Smutny	,1000	,2647	,0333	,0000	4,405	,006
Nijaki	,0000	,0000	,1000	,1000	2,294	,081

Dominanty „tajemniczy” i „smutny” są aktywne we wszystkich grupach. O tym, że Mgła jest tajemnicza najczęściej mówią licealiści, o tym, że smutna – osoby z grupy drugiej. Dzieci z dwóch pierwszych grup nie postrzegają obiektu metafory (człowieka, ani desygnatu nośnika) w kategoriach „bycia nijakim”.

Wąż i Dąb

Zestawienie kolejnej pary bodźców w opisie odpowiedzi osób dorosłych służyło pokazaniu kolejnego kontrastu: fałszywości, podstęp (Wąż) i prawości charakteru (Dąb). W odpowiedziach dzieci widać wyraźną różnicę w ewaluacji etycznej obu wyobrażeń.

Wąż – wskaźnik odniesienia

Tab. 24. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Wąż (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,4667	2,1765	2,5333	2,7667	13,924	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta wraz z wiekiem. Najmłodsze osoby badane w odpowiedzi na ten bodziec częściej aktywizują swój zbiór informacji o zwierzęciu, niż o człowieku. Średnia najbliższa wartości 3 (co wskazywałoby na aktywizację tematu) jest w grupie licealistów. Jednak nawet oni pisali o „byciu śliskim” i „jadowitym”, w kontekście, który nie uzasadniał uznania tych odpowiedzi za charakterystyki ludzi. Największą różnicę widać pomiędzy pierwszą a drugą grupą.

Wąż, dzieci młodsze

Wśród najmłodszych dzieci panuje przekonanie, że najważniejszymi cechami zwierzęcia-węża jest pełzanie, „bycie długim”, posiadanie jadu, języka, mieszkanie przy ziemi oraz syczenie i duszenie. Takie cechy widzą w obiekcie metafory: *by umiał pełzać po podłodze, miał długi język, był długi* (5;3), *by był długi i by miał jad. Najlepiej by mu jak w Indii obciąć skórę i by miał zęby z jadem i języczek* (5;11). *To by odgłosy wydawał "sss! Sss!", by był długi* (5;10). *To by miała taki język jak dwa kielki na końcu, by była długa. Widziałam 100 węży w TV, no setki tysięcy normalnie* (7;2). *By syczał, pełzał się, zjadał muchy* (7;3). *By nam zabijał różne myszy albo jakieś owady. By nam łapał też myszy i by je jadł* (7;11). *To byłby... to by się turlał po ziemi i tak wyjmował język i straszył ludzi* (6;8). *Ma długi język* (8;1). *By mówiła "sss!" [pełzający ruch ręką]* (7;0) *by trochę syczał, by często pełzał* (7;10), *to by był czarny, czarno-brązowy* (7;2). *To by wtedy robił tak "ssss!" tak by mówił, by był długi, by mieszkał w swojej norce* (5;5). *To by mieszkał albo na pustyni albo gdzieś w lesie. A jak szłem nad morze to widziałem zaskrońca* (6;9).

Dzieci przestrzegają przed niebezpieczeństwem ze strony zwierzęcia: *to bym weszła na coś wysokiego i tylko się przyglądała jak coś je, owady. Bo ja się boję węży...* (6;11). *To by wszystkich ugryzał, bo ma jad! On powinien być sprytny. I jest chudy jak patyk* (5;5). *Jakby była wężem dusicielem, to bym nie mogła się do niej zbliżyć, bo by mogła mnie udusić. I by chciała mieć przyjaciół ale by nie mogła bo by się bali, bo by miała też jad. I jakby ścisnęła i dała ten jad człowiekowi, to ten człowiek już by nie żył* (6;7). *Był chudy, nie miałby nóg, miałby długi język, miałby kołnierz, bo ja wybrałem akurat kobrę, takiego węża. Byłby niebezpieczny* (7;2). *Długi,*

zielony i potrafiłby dusić (7;2). To by ona miała język jak wąż i wszystko jak wąż. I by mówiła "ssss!". I nie wiem jak węże piją, ale jakoś muszą pić. By miała ogon. I by zjadała ludzi albo zwierzęta (6;10).

Cechę „bycia długim” należy zmienić w „bycie wysokim”, jeśli tematem ma być człowiek. *To by była długa i wysoka (5;10).* W odpowiedziach wskazujących na stadium przejściowe między człowiekiem a zwierzęciem, obiekt jest dzieckiem udającym zwierzę *to by lubiał udawać węża i by lubiał język wystawiać i by lubiał być długi i taki, żeby był prosty. I by lubił kręcić się (7;0), by ciągle pełzała na brzuchu, syczała, ciągle się bawiła na pufach. Nielubiana przez dzieci (7;4).* Może mieć upodobanie do „węzowych atrybutów”: *by lubiła węże, by lubiła na nie patrzeć i je spotykać (5;9), by lubiła gimnastykę, by lubiła kolory (6;4).* Czasem ma się wrażenie, że myśli osoby badanej wybiegają bardzo daleko: *może mieć zwierzątko węża, może być wąż do kranu, może być wąż do podlewania kwiatków bez basenu, może być wąż do sikawki (7;4).*

Człowiek-Wąż dziedziczy po zwierzęciu zwinność, sylwetkę oraz postawę wobec ludzi: *chytry, chudy, bardzo łatwo może przejść przez różne chude miejsca i jest bardzo zręczny (7;10). By się lubiła bawić ze wszystkimi i też we dwoje i troje. I oni też by się chcieli bawić, byleby by była miła i nie krzyczała (8;0). Straszylaby chłopców, niczego by się nie bała (5;10). Niegrzeczna. By szarpała, gryzła, drapała i nie robiła tego co pani każe (7;1).*

Wąż, dzieci starsze

Spośród odpowiedzi dzieci z tej grupy, jako odnoszące się do zwierząt zakwalifikowano następujące: *że gryzie, że lubi się chować za trawą (8;4), jest długa, lubi grzechotać i lubi dusić (8;8), by się owijała wokół gałęzi (8;11), lubi kąsić! Skrada się, bije z zaskoczenia, ma ostre zęby (8;7). By była węzowata – długa i zakręcona. Miałaby na sobie kółeczka. Obślizgła (8;8). Jadowity, gryzący, gryzie dzieci. Węzowaty. Ciemny. Węże lubią się mścić, bo się boją ludzi. Lubi się mścić (8;6).* Ustosunkowanie dzieci wobec tego obiektu można skwitować: *to bym mu uciął głowę (8;10).*

Jako zapis „stadium przejściowego” między wyobrażeniem człowieka i zwierzęcia sędziowie kompetentni uznali: *szybki, ale mały jak wąż, zwinny i śliski. Takie maziowate ręce (8;6), śliski w dotyku, bardzo lubi interesować się zwierzętami, szczególnie węzami (10;1), ciągnie się po ziemi, byłaby wysoka (8;3), jest rozciągnięty i lubi różne gady (9;6).* Widać tu dysharmonię między cechami fizycznymi, „ciągnięcie się po ziemi”, bycie „śliskim w dotyku” oraz posiadanie rąk. Dzieci nie wydawały się tym zaniepokojone. Odpowiadały z rozbawieniem i zaangażowaniem. Użycie rodzaju męskiego w *ładny, fajna (8;4)* pozwala przypuszczać, że

pierwsze określenie odnosi się do zwierzęcia, drugie do człowieka (wąż jest ładny, w związku z tym koleżanka będzie fajna). W całym materiale pojawiło się niewiele odpowiedzi, które pozwalałyby na wyciąganie takich wniosków. W *jest zwinny, lubi się czołgać, syczy na innych* (8;11) – czołganie się różni się od pełzania, a dziecko w tym wieku zna oba słowa. Syczenie budzi jednak wątpliwości. W dwóch skrótowych *szybki* (8;10) brakuje danych.

Za przejaw wyobrażania sobie człowieka przyjęto: *wysoka* (8;10), *jest bardzo wysoka, szczupła, ubiera się tak, że wzroki ma. I mi się kojarzy wąż. Że lubi jeść* (8;6), *zwinna, chuda* (9;6), *szybki, zwinny i także niebezpieczny* (10;1). *By lubiła zwierzę – węża* (8;3). Jako człowiek, obiekt metafory nie traci zębów: *gryzie swojego brata, lubi się bawić w węża* (8;2), *gryzłaby dzieci* (8;1). Zachowuje sprawność fizyczną: *to by ćwiczył ciągle, by ciągle ćwiczył na w-f* (8;9), *jest wygimnastykowana. Lubi gimnastykę, lubi tańczyć* (9;11). Ma też charakter drapieżnika: *sprytny, zły, silny* (8;4), *trochę straszny, zwinny, zielone ubranie trochę, nie mówi zbyt dużo* (9;0), *by była duża i taka niemila, tak by straszyla dzieci* (8;7), *byłby bardzo wysoki, pilnowałby swojej ławki mu jej nikt nie dotykał. I biłby dzieci* (9;10), *chuligan* (9;11). *Wysoka, okrutny* (9;8) – ponieważ tu pierwsze określenie ma inny rodzaj, niż przypisany zwierzęciu (wąż-on), drugie także uznano za opis człowieka. Pojawia się pewna ambiwalencja lub zmienność: *na każdego by syczała, chciałaby zrobić krzywdę. Byłaby niebezpieczna dla innych. Byłaby taka nie lubiana, niekoleżeńska. Ale jakby miała by jakichś przyjaciół to by ich broniła. Syczałaby na tego złego, gryzła, tak jak wąż jad wpuszcza* (8;6), *bardzo przebojowy, a czasami nie jest przebojowy* (8;10).

Najciekawsze są prawdopodobnie wypowiedzi, w których osoby badane „myślą na głos”. W przypadku tej metafory: *jest długi, czyli taki wysoki. Jeśli wąż poluje na różne ofiary, takie mniejsze od siebie, to on też jest takim dręczycielem. Lubi niebezpieczne gatunki zwierząt* (9;8).

Wąż, gimnazjum

Nie jest to postać pozytywna. Odpowiedzi wskazują na skojarzenie z niebezpieczeństwem, sprytem, brakiem życzliwości: *zły* (1), *podły* (1). *Sprytna* (2), *chytra* (1) i *głupia* (1). *Nerwowa* (1). *Ostra* (2), *jadowita* (1 – zestawione z „ostra” być może chodzi o sposób zachowania a nie o produkcję toksyn), *kąśliwy* (1), *wulgarna* (1), *agresywna* (3), *wściekły* (1, zestawione z „syczący”). *Groźny* (2), *niebezpieczna* (2). *Niemila* (w3), *obrzydliwy* (1). Zarazem *szybka* (2) i *powolna* (1). Coraz wyraźniej widać znaczenie kulturowo przypisane symbolowi węża: podstęp. *Interesowna* (1), *wciśnie się tam, gdzie nie trzeba* (1). *Niepozorna* (1). *Dobrze się podkrada* (1), *przebiegła* (2), *podstępna* (1). *Ciekawska* (1).

Dwa określenia brzmią jak próba usprawiedliwienia Węża: *broniąca się* (1), *odważna* (1). Poza tym pada jedno neutralne *lubiąca muzykę* (1). Wygląd nie jest ważny. Cechę „długa” może zastąpić *wysoka* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *długi* (2), *giętka* (1), *syczący* (1).

Wąż, liceum

W odpowiedziach licealistów dominuje znaczenie utrwalone kulturowo, choć posługują się wieloma określeniami, nie jednym utartym (por. Sowa = mądry). Człowiek-Wąż jest, zdaniem tej grupy: *sprytny* (w8, w tym dwa razy *chytry*), *podstępny* (3), *przebiegły* (5), *działający subtelnie* (1), *wszędzie ma dostęp* (1), *wejdzie we wszystkie kąty* (1), *kłamliwy* (2), *falszywy* (4), *niewart zaufania* (1), *zdradliwy* (4), *niebezpieczny* (1), *zły* (1), *wredny* (1), *agresywny* (2), *rażący do siebie* (1), *niemiły* (1), *nielubiany* (1). To osoba *pragnąca przede wszystkim swojego dobra* (1), *pragnący nieszczęścia innych* (1). Czuje *zawiść* (1), jest *chciwa* (1), *skąpy* (1).

Licealiści mówią o wyglądzie więcej niż uczniowie gimnazjum, ale mniej niż dzieci: *chudy* (w3), *zwinny* (3), *szybki* (1), *o wąskiej twarzy* (1). Za skojarzenia niezwiązane z cechami człowieka uznano: *śliski* (2, choć raz kontekst wskazuje na znaczenie *oszust*), *jadowity* (3, po uwzględnieniu kontekstu), oraz odpowiedź *to jakiś test jest?* (1).

Tab. 25. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Wąż (ANOVA $df = 3; 123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Podstępny	,0000	,0294	,1333	,2667	5,175	,002
Falszywy	,0000	,0000	,0333	,2333	5,523	,001
Inteligentny	,0000	,0294	,1000	,2667	5,458	,001
Zdradziecki	,0000	,0000	,0000	,1667	6,065	,001

W metaforze Wąż, zmiany w częstotliwości użycia wszystkich dominant okazały się istotne statystycznie. Żadne z najmłodszych dzieci nie określa Człowieka-Węża jako podstępnego, inteligentnego, fałszywego lub zdradzieckiego. Znaczenia „inteligentny” i „podstępny” aktywizują się w drugiej grupie wiekowej. Jeden spośród gimnazjalistów użył określenia *interesowna*, co sędziowie kompetentni uznali za egzemplarz wiązki *falszywy*. Dopiero licealiści podają określenia odpowiadające wszystkim dominantom. Czasem są to nazwy wiązek, czasem wyrażenia opisowe, np. *pragnący nieszczęścia innych* (co sędziowie zinterpretowali jako *zły*).

Dąb – wskaźnik odniesienia

Tab. 26. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Dąb (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
2,1333	2,7353	2,8667	2,8333	7,147	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta. Najbardziej wyraźna jest zmiana między pierwszą, a drugą grupą. Widać tu ten sam „wzór”, co w przypadku dotychczasowych bodźców: wzrost i nieznaczny spadek w ostatniej grupie. Młodsze dzieci próbują pogodzić wyobrażenie rośliny osadzonej korzeniami w ziemi z ruchliwością człowieka. Dla niektórych „stanie w miejscu” jest nienaturalne – opisują rówieśnika, z którym trudno się bawić. Jest stabilny, a jednocześnie ma twardą, nieprzenikalną powierzchnię. Nieco starsi wyciągają z informacji o korzeniach, korze i liściach inne konsekwencje – mówią o wytrzymałości i sile, ale jest to raczej siła charakteru niż dążenie do dominacji. Dąb, mimo że potężny, nie pragnie władzy. Tak jak wiatr cicho szumi w liściach, tak on przemawia spokojnie, a często milczy i rozmyśla. W obrazie stworzonym przez gimnazjalistów Dąb jest stabilny emocjonalnie. Nie zabiega o popularność. Licealiści widzą w nim nieugiętość, choć zapewne przeszkadza im pewna sztywność. Niektórzy podają skojarzenia z nośnikiem (lub „metafory w metaforze”: spróchniały), jedna osoba w ramach bycia dowcipną pisze o dzidach. Nie ulega wątpliwości, że metafora Dąb wskazuje na odmienny rodzaj siły, niż Lew lub Młot.

Dąb, dzieci młodsze

Jako roślina: *jest drzewem* (5;10). *Ma pień, cała paka liści, na małych liściach... ma dużo liściów na małych pniach, a nie średnio* (5;11). *Że jest gruby, ma kółko brązowe co drzewa mają i ma liście* (7;2). *Że może się nie ruszać, że może być trochę zielony* (7;10). *To był drzewem, miał liście, by go porywał wiatr* (6;8). *To by był takim jakby podobnym do liścia i był na drzewie i w ziemie spadał* (5;5). *Sztywny, nieruchomy, zarasta liśćmi, brązowy, spadają z niego szyszki* (7;2). *By miała liście, by była taka jak pion [pokazuje], miałaby korzenie na dole* (7;2). *Że to wiewiórka może chodzić i tam układać rzeczy* (7;0). *Że jest niefajny, bo wygląda jak dąb, bo ma taką długą buzię i jakby liście dęba* (7;11). Ostatecznie jest: *duży, wysoki* (8;1).

Jako człowiek, to osoba o zainteresowaniach przyrodniczych godnych Dębu (i o drobnych, pasujących elementach fizycznych: w „stadium przejściowym” liście „zmieniają się” we włosy, system korzeniowy w „stanie sobie”): *ma zielone włosy, lubi zbierać żołędzie, lubi nosić brązowe spodnie* (5;3). *By stała sobie, by lubiła drzewa, by lubiła kwiaty na drzewach,*

lubiłaby wszystkie drzewa z całego świata (5;9). Że lubi zjadać owoce, robi pikniki pod dębem, lubi się mu przyglądać [dębowi], to sprawia mu przyjemność (6;9). Że lubi owady. Bo ja tak za bardzo nie lubię owadów. Że np. zrywa z drzew liście a np. nie zrywam z drzew liści (6;11). Lubi naturę, że lubi kolor zielony i brązowy. Że lubi każdą porę roku oprócz zimy, bo podczas zimy nie ma liści (6;4).

Dzieci sporo uwagi poświęcają rozważeniu, czy Człowiek-Dąb jest grzeczny. Argumenty padają po jednej i drugiej stronie: *że nie gryzie, że nie drapie, że nie ma futra, że ma ręce i nogi zamiast łap. Nie je mięsa. No, może trochę. Ale nie mięso ludzi. Tylko świnki. Same zdrowe rzeczy. I tyle. A, jeszcze nie ma ostrych pazurów (5;5). Że ona jest niegrzeczna, że ona bije dzieci, że ona bije, i że dzieci płaczą (5;2). Że ona by mogła być trochę niemila, by mnie uczyła bardzo brzydkich słów i by różnych rzeczy brzydkich mnie uczyła (5;10). To za bardzo nie jest fajna, bo nie bardzo by się chciała ze mną bawić i by nie lubiła czytać książek, bo byłaby jak dąb no i... (6;7). Że jest niegrzeczny. Bije, szarpie, niszczy książki, przeszkadza w lekcjach i że nie można się zaprzyjaźnić (7;3). Że jest grzeczna, że jest fajna, że nie ma głupich pomysłów, jest przyjemna (5;10). Że jest grzeczna, że mogę się z nią kumplować, że ma bardzo dobre oceny i bardzo dużo "wzorowych", że jest bardzo inteligentna i pomaga dzieciom (7;4). Że jest grzeczna i że jest dobra (7;1). W innych przykładach widać, że jeśli chodzi o funkcjonowanie emocjonalne i społeczne Dębu, jego najważniejszą cechą jest brak aktywności, który może być korzystny (jest spokojny, grzeczny), ale może też utrudniać nawiązywanie kontaktu (w co się z nim można bawić?). *Cicha, spokojna, nie jest hałaśliwa, nie nawiązuje kontaktu (7;4). Jak drzewo, czyli... no też jest trochę nieśmiała, ale może mniej niż Mysz. I lubi się przyjaźnić, ale nie tak ze wszystkimi (8;0). Że ona jest taka dobra i ona jest lubiana i że nie bije się i nie kopie i nie rysuje w książkach i nie niszczy czyichś zabawek (6;10). Że rzadko się z nim bawić. Bo on prawie nic nie robi. Bo tylko siedzi i nic nie robi, tylko patrzy na palce. Bo on nie lubi się np. bawić tak za długo (7;0). Twardy, niełatwo się poddaje (7;10).**

Dąb, dzieci starsze

Brak aktywności oraz specyfika budowy (twarde drewno) ewoluują w wytrzymałość, cierpliwość i siłę charakteru: *wytrzymały i cierpliwy (8;10), dobrze się trzyma, tak nie puszcza tego, co zaczął. Wysoki jak dąb (8;6). Silny, odważny, twardy (8;11). Wytrzymała i cierpliwa, że umie tak czasami zeshłupić z wrażeń (8;6). Silny, mężny, odważny, rycerski, że jest atletą (8;4). Twardy, ale jak ktoś go bije, to go nie boli. Będzie długo żył (8;7). Wytrzymały, ma swój niepowtarzalny charakter (10;1). Że jest twardy, zbyt się nie boi, jak ktoś go mocno uderzy patykiem to nie płacze (10;1). Twardy, niesłuchający. Jakby ktoś go uderzył, to by go nie bolało. (9;11). Przykład*

rozumowania: *jest silna, duża, trochę gruba, odważna i potężna, bo dąb jest silny, a silny to prawie tak, jak odważny* (8;8).

O ile młodsze dzieci skupiały się raczej na aktywności ruchowej, tu pojawia się kontrast ciszy i hałasu. Dąb słucha lub szumi. Przykład wnioskowania: *czasem smutna, bo czasem dąb smutno szumi. Czasem wesół. Taka nieszczęśliwa, tak mi się kojarzy, a czasem szczęśliwa* (8;6). *Duża, wysoka, taka dosyć rozgadana, ponieważ dąb szumi* (8;3). *Że hałaśliwie się zachowuje* (8;11). *Jest tajemnicza, nic o sobie tak nie mówi* (9;11). W tej grupie wiekowej Dąb nadal jest nieśmiały, co utrudnia mu funkcjonowanie szkolne: *nieotworzony w sobie, nic by nie mówił, stalby, unikałby innych* (8;6). *Że słucha uważnie w szkole pani, i jak się zawstydzi, to że stoi tak, jak dąb* (8;2). *Że nic nie chce zrobić* (8;7). *To koledzy do niego mówią, że jest osioł, że jest pierdołą* (8;10).

Być może z tego milczenia bierze się skojarzenie z zamyśleniem i mądrością: *dużo czyta, jest mądry, nie za dużo rozmawia* (10;1). *Że jest mądra, silna i taka wymądrzała jakby* (8;7). *Że nie ma głupich pomysłów i jest fajny* (8;10). To nadal przyrodnik: *że lubi wspinać się na drzewo, na dąb. I może z dębu zbierać jakieś listki, które mają inne kształty i może z bliska oglądać wiewiórki i ptaki* (8;3).

Dziewczynka-Dąb staje się dobrym przyjacielem: *że jest miły, sympatyczny. I miła.* (8;9), *miła, nie bije dzieci, pomaga przyjaciołom* (8;1). *Drzewo zapuszcza korzenie dlatego się jakby zaprzyjaźnia! Mało się rusza i bardzo lubi przyrodę. Pewnie bardzo lubi wiewiórki. Pewnie lubi spacerować po lesie* (9;8). *Że dużo rzeczy daje. Jest twardy i duży, bo dęby są bardzo twarde* (9;10).

Starsze dzieci wiedzą już, nie tylko, że Dąb jest drzewem, ale też że jest drzewem dużym i mocnym. Widać to także w odpowiedziach odnoszących się do nośnika: *jest potężny i że jest opalony i że ma koronę i że jest związany z naturą* (8;4). *Jest silna, ogromna, liściasta. Ma dużo liści na swojej koronie. To drzewo. Jest mocna* (8;8). *Mocny, wysoki, twardy, ma długie włosy* (9;0), *duża, potężna* (9;8), *ładna, liściasta* (8;4), *duża* (8;10), *wysoka, ma piegi* (10;1).

Dąb, gimnazjum

W odpowiedziach gimnazjalistów Dąb jest „siłą spokoju” choć przypląca to brakiem popularności towarzyskiej. *Silny* (4), *twarda* (9), *wytrzymała* (1), *odporna* (1), *twardo stąpa po ziemi* (1), *ma dużą odporność* (1). *Mądra* (2), *głupia* (1), *zamulona* (1), *szttywna* (1), *nieśmiała* (2), *wstydliva* (1), *cicha* (1), *zamknięta w sobie* (1), *szlachetna* (1), *stabilna emocjonalnie* (1), *poważna* (1). Wygląd: *duża* (w6), *wysoka* (8), *szeroka* (1), *okrągła* (1), *gruby* (3), *stary* (3). Odpowiedzi uznane za skojarzenie z nośnikiem: *drewniany* (1).

Dąb, liceum

Człowiek-Dąb jest nieugięty (czasem aż do przesady – staje się sztywny). *Silny* (w18), *potężny* (7), *wielki* (3), *nieugięty* (1), *niezłomna* (1), *wytrzymały* (1), *wytrwały* (1), *trwały* (3), *stały* (1), *niezłomny* (1), *niezniszczalny* (1), *dobrze zbudowany* (1), *rosły* (1), *duży* (5), *postawny* (1), *ogromny* (1), *gruby* (1), *wysoki* (1), *pyszny* (1), *duma* (1), *zarozumiałość* (1), *pewność siebie* (1), *stabilny* (1), *sztywny* (1), *oschły* (1), *twardy* (6), *mądry* (1), *spokojny* (1), *stary* (6). Nośnik: *wyrosłość*, *(wyniosłość?)*, *spróchniały* (1), *dobrze się z niego dzidy robi* (1).

Tab. 27. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Dąb (ANOVA $df = 3;123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Silny	,0000	,2647	,1333	,7333	13,123	,000
Duży	,0667	,3824	,4667	,6000	3,971	,010
Stary	,0000	,0000	,1000	,1333	2,842	,041
Godny zaufania	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375

Użycie dominant „stary” i „duży” wzrasta z wiekiem, choć „stary” pojawia się później. O sile Dębu, podobnie jak o sile Lwa, najczęściej mówią osoby z grupy drugiej i licealiści. Dominanta „godny zaufania” aktywizuje się dopiero w najstarszej grupie wiekowej.

But i Młot

Zwracanie uwagi na sprawność intelektualną to jedna z podstawowych różnic między dorosłymi a dziećmi. Dzieci rzadko kiedy opisują obiekty metafor wedle wymiaru mądre-głupie. W dwóch poniższych metaforach widać różnicę. Najmłodsi opisują oddziaływanie na przedmiot (ważniejsza niż głupota jest umiejętność wiązania sznurowadeł lub majsterkowanie). W przypadku metafory bardziej konwencjonalnej starsze dzieci recytują „głupi jak but z lewej nogi”. Młot ma u dorosłych mniej liczną dominantę „głupi” i tu także widać, że w odpowiedziach ośmio-, dziewięciolatków przeważa skarga na agresję i zachowania łobuzerskie (ewentualnie „bycie stukniętym”). Wyraźną zmianę widać w gimnazjum – osoby z tej grupy chętniej mówią o głupocie, niż o sile.

But – wskaźnik odniesienia

Tab. 28. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory But (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,9000	2,4706	2,7667	2,4333	5,730	,001

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między grupą pierwszą, drugą i trzecią, następnie spada poniżej poziomu grupy 2. Największą różnicę widać między wynikiem grupy 1. i grupy 2. Dla młodszych dzieci z obu pierwszych grup ważne są sznurówki i użyteczność przedmiotu. Skojarzenie z głupotą dominuje dopiero u gimnazjalistów. Różnice są istotne statystycznie. Co do tego, czy But jest leniwy, czy aktywny, zdania są podzielone. Licealiści także podkreślają głupotę obiektu metafory. Widzą w nim jednak też cechy, które zazwyczaj są komplementami, np. solidność, opiekuńczość. To podróżnik, samotnik. Pojawiło się jednak też kilka skojarzeń wskazujących na domenę nośnika, np. wkładka, stopa.

But, dzieci młodsze

Oczywiście najmłodsze dzieci wyobrażają sobie obiekt metafory jako desygnat nośnika i wymieniają jego niezbędne elementy: *by miał rzepy lub sznurówki, by był taki śmierdzący od spodu* (5;11), *to był czarny i miał na sobie sznurowadła. By wyglądał jak but* (7;2). *To bym brała jakieś sznurki i zawiązywała i przywiązywała do swoich nóg. I jakby była kaloszem, to bym skakała w niej po kałużach i by była mokra jak w brudnej wannie* (6;11).

Oto przykłady wypowiedzi, w której reprezentacja przedmiotu łączy się z reprezentacją człowieka: *by się nie cieszyła, bo jakby była butem i ktoś by włożył nogę do tego buta, to ktoś by mógł poczuć od tej Helenki że by śmierdziała. Albo ładnie pachniała. Miałaby różowe usta, niby tęczowe buty, tęczową bluzeczkę i tęczową sukieneczkę, czerwone policzki* (6;7). *To by nie był fajny. Bo by był śmieszny i by wyglądał jak but. Każdy by się z niego wyśmiewał* (7;11). Dwie wypowiedzi niejasne: *umiałby chodzić i biegać i mieć różne przyczepki. Sznurówki, rzepki, albo takie normalne, sportowe* (6;9). *To by się ubierała jak but w takie worki i dzwoniki. I by...* (6;10). Jeśli obiekt nie ma być ani człowiekiem, ani butem, to może być przynajmniej firmą: *że byłby firmą butów* (7;2). Dzieci podkreślają też funkcjonalność przedmiotu i konieczne działania towarzyszące. *To by człowiek go wkładał* (5;10). *To by ktoś założył w niego nogę, tak jak ja* (6;8). *Bym go miał teraz na nodze, byłby w mojej szafce na buty, byłby bardzo mokry i brudny, miałby zdarte podeszwy* (7;2). *To bym ją zakładała na nogę albo ktoś by ją zakładał* (7;2). Widać, że rozróżnienie na rzepy i sznurówki jest ważne. *To by tam nogę wkładał człowiek. Jeszcze musi*

zawijać albo zapiąć (5;5). To by ktoś zakładał na niego nogi i w nim chodził. I jakby był zapinany to by ktoś go zapinał, a jak na sznurówkę, to ktoś by go wiązał (5;5).

Dzieci kojarzą obiekt z człowiekiem, który ma powody, aby chwalić się obuwem oraz – co w pełni zrozumiałe w tej grupie wiekowej – z umiejętnością wiązania sznurówek. *By była taką modnisią. By uwielbiała jak mama jej kupiła buty, by się chwaliła swoimi butami i by lubiła każdy kolor (6;4). By chodziła wszędzie w butach. By lubiła komuś pomagać wiązać buty. By lubiła kupować sobie ładne buty (5;9). By zdeptywał mrówki, by umiał sznurować buty (5;3). Nosi fajne buty (8;1). To by na pewno miała na butach zawsze sznurówki. Czasem śmierdzi (5;10).*

Dzieci zauważają, że buty powinny być do pary. O dziwo, nie robią tego dorośli, licealiści, ani gimnazjaliści. Przykład rozumowania o ludzkich cechach na podstawie analogii do cech przedmiotu: *to nie lubiłaby się przyjaźnić z dużą ilością przyjaciół, ale... lubiłaby się bawić, ale nie ze wszystkimi, bo but mi się kojarzy z czymś trochę ciężkim, ale jak jest para butów, to one są dwa (8;0).*

W tej grupie pojawiły się tylko dwa skojarzenia z głupotą: *na przykład niemądry, bo jest takie powiedzenie, czasem się mówi „głupi jak but” (7;10). Bo jest takie przysłowie „jesteś głupi jak but” (8;9).* Bardziej zaktywizowana jest kategoria aktywności związanej z obuwem. Pojawia się też rozróżnienie „grzeczny vs niegrzeczny”. *Że by buty wkładała do szafki, przynosiła je do domu żeby jej ktoś nie ukradł, że by, by sprzątała po butach po domu całym po ulewie, bo jak przyjdzie do domu ładna pani z butem zmoczonym to jej może pomoczyć całą podłogę (7;4), by ciągle tak butami robiła [tupie rytmicznie], by kopala (7;4). To by dużo lubiał nosić buty. I by dużo chciał kopać. I lubiałby kupować buty i lubiałby w nich często bardzo chodzić (7;0). Lubiałby chodzić, chodziłabym z nią na wycieczki, jeździłabym na wakacje (5;10). By chodziła [pokazuje ciężki chód] (7;0). To by trochę wolno chodził (7;10). Grzeczny, ładny by był, byłby bardzo grzeczny, dobrze się bawił z dziećmi (7;3). Niegreczna, bo by gryzła i szczypała (7;1).*

But, dzieci starsze

W starszej grupie obiekt coraz częściej jest człowiekiem, ale inne rozwiązania wciąż są aktualne: *to bym go założył na nogę (8;10). To był cios! Jest flejtuchem, nigdy nie sprząta po sobie (8;7).* Przykład wnioskowania o cechach tematu na podstawie cech przypisywanych nośnikowi: *Stary but. Brudny, miał zniszczone podeszwy. By była cały czas brudna. But jest brązowy więc by się ubierała na brązowo (8;8).* Sznurówki w dalszym ciągu są ważne: *dużo sznurowadeł (8;10), lubi chodzić i biegać, lubi zawiązywać sznurówki (8;8), pewnie lubi wiązać jakieś sznury (9;8).*

Dzieci z tej grupy poświęcają głupocie niewiele więcej uwagi, niż dzieci z młodszej: *by nie był mądry (8;10), głupia jak but (8;11), głupi, głupiutki i ściga od innych dzieci (8;10).*

Najczęściej widzą człowieka opisanego tą metaforą jako osobę aktywną: *lubi wisiorki z butami, lubi kupować nowe buty, lubi chodzić na spacer, bo jest w butach* (8;2). *Porządny, dużo chodzi lubi zwiedzać, podróżować. Twardy jak podeszwa* (8;6). *Lubi nosić takie małe buty, takie trampki* (8;3). *Że lubi chodzić* (8;7). *Bardzo lubi chodzić w butach, że nie chodzi na bosaka* (10;1). *Wścibski, sprytny* (8;4). *Uparty, szybki* (8;10).

Przykłady wnioskowania na temat ludzkich cech: *dużo chodzi, da się go zawiązać, czyli tak pocieszyć. Czyli tak, żeby cię lubił. Buty mogą być kolorowe* (9;0). *To znaczy, że... że np. ma siostrę, bo są dwa buty. Jest bardzo wytrzymała* (8;6). Funkcjonowanie społeczne Człowieka-Buta staje się coraz bardziej złożone: *taka też nieśmiała. Wrażliwa. Drażliwa też. Czasem wesoła, czasem smutna. Koleżeńska* (8;6). *Że wstaje ciągle lewą nogą, taka naburmuszona. Dałoby się z nią zaprzyjaźnić, ale tak trudno jest* (8;7). *Mały jak but, że bardzo dobrze sznurowadła. I można nim rządzić, jak jakimś słabiutkim butem* (8;6). *Nieśmiała, nic nie mówiła, tylko chodziła* (8;1), *że lubi podróżować i poznawać nowe kraje i różne rzeczy. Zabierać z nich pamiątki* (9;11). *Że ćwiczy jakieś biegi, że jest strasznie szybki* (8;4). *Ciepła, miła* (8;3), *Co ciekawe, dziewczynki częściej mówią o urodzie i charakterze, chłopcy o użyteczności. Zwracają też uwagę na „bycie twardym”: ładna* (8;4), *wystrojona i elegancka* (9;8), *ma dużo butów i lubi je bardzo przymierzać* (9;6). *Twardy. Jakby ktoś go uderzył, to by oddał.* (9;11). *Że jest duży* (10;1). Za skojarzenie z nośnikiem uznano: *bardzo przydatny* (9;10).

But, gimnazjum

Dominują określenia pejoratywne: *głupia* (w 22), *niekoleżeńska* (1), *niestosowna* (1), *bez poczucia humoru* (1), *leniwa* (2), *niechlujna* (1), *pusta* (1). *Lubi sport, wyprawy piesze np. w góry* (1). Wygląd, cechy fizyczne: *śmierdzi* (6), *brzydka* (1), *wysoka* (1), *gruba* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *długi* (1), *oryginalny* (1), *fajny* (1), *ładny* (1, zdaniem sędziów w tym akurat kontekście trudno rozstrząsać, czy chodzi o człowieka).

But, liceum

W liceum skojarzenie buta z *głupotą* (w31), jest powszechne. Liczebność wiązki przekracza liczebność odlosowanej grupy osób badanych (30), ponieważ ktoś sparafrazował własną odpowiedź, co zostało zakwalifikowane. Człowiek-But jest ponadto: *przewidywalny* (1), *pusty* (1), *ciekawski* (1), *praktyczny* (1), *wart zaufania* (1), *opiekńczy* (1), *daje poczucie bezpieczeństwa* (1), *twardy* (1), *mocny* (1), *solidny* (1), *praktyczny* (1). To także *leniwy* (1) *oszust* (1). *Osoba chodząca własnymi ścieżkami* (1), *podróżnik* (1), *samotny* (1). Wygląd: *dbający o*

wygląd (1), modna (1), krzywa twarz (1), brudny (1), śmierdzący (1). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: Nośnik: stary (2), zniszczony (1), wygodny (3), stopa (1), wkładka (1), lewy (3), prawy (2), ciepło (1), obuwanie (1), oryginalność (1).

Tab. 29. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora But (ANOVA $df = 3;123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Głupi	,0667	,1471	,7333	,7333	13,562	,000

Z wiekiem rośnie częstotliwość użycia dominanty „głupi” w odniesieniu do Buta.

Młot – wskaźnik odniesienia

Tab. 30. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Młot (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,9333	2,6765	2,7667	2,4333	5,931	,001

Wartość wskaźnika odniesienia wyraźnie wzrasta. Największa różnica między grupą pierwszą, a drugą, między drugą, a gimnazjum rośnie minimalnie, następnie spada. Młodsze dzieci opisują funkcje i budowę narzędzia. Człowiek-Młot jest przede wszystkim aktywistą. Jego ulubione sposoby spędzania czasu to zastraszanie rówieśników lub majsterkowanie. Jest brutalny. Kategoria „głupi, tępy” pojawia się dopiero w odpowiedziach gimnazjalistów, którzy piszą też, że Młot jest osobą odbieraną jako sztywna, ciężka, wytrzymała. Licealiści dodają do tego wątek dominacji, dążenia do władzy oraz hartu ducha. Pojawiły się też skojarzenia abstrakcyjne (młot sprawiedliwości).

Młot, dzieci młodsze

Jako narzędzie, Młot kojarzy się z aktywnością. Ktoś używa go do czegoś: *byłby młotem, by młotał boczek* (6;8), *by miażdżył* [pokazuje], *zgniatał, był też taki srebrno-czarny* (7;3). *By pchała ta bum! Bum!* (7;0), *to by ludzie go stukali* (5;10), *jakby ktoś walił nim to by hałasował* (7;2). *Bym reperowała nią mój rower bo jest zepsuty* (6;11). *To byśmy nią wbijali drzazgi* (7;2). Czasem widać tu pewien rozmach: *trzeba by było go obciąć i metal przetopić, żeby nie walił wszystkich w głowę i nie niszczył stolików i by był z drewna to spalić go, żeby było cieplutko*

(5;11). *Mógłby robić tak, że by bolał mnie palec, można by nim rzucać na Igrzyskach Olimpijskich bo jest takie "rzut młotem" (7;2).*

W „stadium przejściowym”, podobnie jak w przypadku Noża, przedmiot zyskuje uczucia i głos, którego nikt nie słyszy: *to by każdy nią stukał np. w zabawkę dla dzieci albo żeby coś przybić albo w ścianę i jej by się to za bardzo chyba nie podobało. Miałaby srebrny nos jakby, którym się stuka i niebieski koniec (6;7). To by ludzie nią walili a ona by mówiła "au! au!" a oni by nie słyszeli tylko dalej nią walili (6;10).*

Jako człowiek, Młot także charakteryzowany jest przez aktywność. Tym razem jednak, to on jest agensem: *lubiłaby majsterkować, zawsze jakby coś mi się zepsuło mogłaby pomóc (5;10), by umiał stukać młotkiem w gwoździe (5;3), by lubiła gwoździe wbić. By lubiła rysować gwoździe i młotki rysować (5;9). To by coś przybijał, gwoździe by przybijał i by się męczył przy wbijaniu bardzo dużo gwoździ (5;5). To by oczywiście przybijał gwoździe. Część, gdzie się zabija gwoździa jest szara a część, gdzie się trzyma, jest brązowa (6;9). By lubiła pracować z tatą jako budowniczy. W przyszłości pewnie by chciała być budowniczą (6;4). By ciągle waliła o stół, ciągle zbierała patyki, ciągle przynosiła jakiś metal, ciągle stukała dzieci (7;4).* Wynikają z tego kolejne ludzkie cechy: *twardy, nie może usiedzieć w jednym miejscu, bo się wierci (8;1), by był silny, taki mocny (7;10), to by była mocna, silna (5;10). To by narozbijał różne rzeczy. Jak taki mocny, to by ścianę mógł rozwalać (7;11). Może się uderzyć młotkiem, może wyrąb... może ściąć młotkiem drzewo, to drzewo może bardzo boleć i może młotkiem uderzyć palca i sobie ściąć rękę (7;4).* Dzieci przypisują tej osobie wyraźną agresję fizyczną: *że jest silny, potrafi dużo rzeczy zniszczyć (7;10), wybrałaby sobie koleżanki i tylko z nimi bawiła, a innych by wykorzystywała, np. żeby coś dla niej zrobili i wtedy by się z nimi bawiła (8;0). To by bił wszystkich i nikt by go nie lubił. I wszyscy muszą iść do lekarza. I plastry (5;5). To by dużo lubiał uderzać i dużo by lubiał walić i dużo uderzać (7;0). Niegrzeczna. By gryzła, szarpała, drapała. Czarne włosy, błękitna sukienka, buty czerwone, opaska wiśniowa (7;1).*

Młot, dzieci starsze

W odpowiedziach dzieci ze starszej grupy jest już mniej odwołań do domeny nośnika. *To bym przybijał nim gwoździe (8;10).* Dzieci wolą opisywać zachowania społeczne osoby wskazywanej tą metaforą. Jako człowiek, Młot ma dwie możliwości: jest majsterkowiczem albo rozbójnikiem. Oto przykład wnioskowania: *wszystkich by waliła. Jak młot wbija gwoździe, tak ona by wbijała. Bo by była niemiła dla nich. I by miała kłopoty w szkole u każdej pani. By wracali do domu posiniaczeni, nieszczęśliwi (8;6). Twardy, tak twardy, że by nie pozwalał sobie bić a innych straszył, że kogoś bije. To pasuje, tak (8;9). Nie lubiłaby chłopców, ale dziewczynki lubiła, ale była dla nich strasznie ostra i dziewczynki się jej bały (8;7). Bardzo dziwny. Chodzi tak dziwnie*

[pokazuje – sztywno uniesione ramiona, patrzy spode łba]. *Jak przestępcy, dresiarze* (8;10). *Że jest bardzo twarda, jak ktoś źle robi, to krzyczy na nich, często się nie powstrzymuje i kogoś bije* (8;6). *Że kogoś bije i ciągle komuś dokucza* (8;4). *Twardy, zadziorny, przybijający, może komuś dokopać, powiedzieć coś* (9;0). *By wszystkich biła, nikt jej nie lubiłby, by tak marudziła* (8;1). *Wali jak młot, bardzo mocny, jak młot. Ma mocną głowę* (8;6). *lubi bić. Rozwala czachy – jednym słowem, głowy* (8;7). *Lubi bić, mocny, silny, ciężki, ma nadwagę. A ci, co dużo ważą, są silni* (8;6). *Twardy byłby. Bilby dzieci* (9;10). *Jest niegrzeczna. Źle się zachowuje w stosunku do innych dzieci* (9;11). *Niemila, agresywna, umięśniona* (6;6). *Potrafi mocno uderzyć, zna sztuki walki, coś takiego... że lubi kowalstwo* (10;1).

Jako majsterkowicz, Człowiek-Młot nadal jest aktywny, ale wytraca agresję: *lubi jak jej tata pozwala, lubi gwoździć młotem, przybijać do różnych rzeczy* (8;2), *lubi budować* (8;7), *Lubi taką pracę majsterkowicza. Inżynier. Taka złota rączka, lubi naprawiać różne rzeczy* (9;8). *Lubi budować z klocków lego czy coś takiego* (9;8), *by była taka, jak młot. By przybijał gwoździe ten młotek* (8;8), *lubi patrzeć jak robotnicy na rusztowaniu coś budują i jak ktoś go zdenerwuje z klasy to przeżywa go młotkiem* (10;1). Wyjątek: *lubi bić, lubi naprawiać różne narzędzia* (8;8). Przykład rzadkiej w tej grupie gry słownej: [śmiech] *by była stuknięta* (8;11). Kolejna wyjątkowa odpowiedź: *to by waliła młotem i by mogła mocno walić wałkiem w ciasto. Ja to tak walę wałkiem w ciasto, jak mama mi każe. A jak nie każe i nie patrzy, to też* (8;3).

W materiale było też kilka krótkich, ogólnikowych sformułowań: *mocna, ciężka* (8;3), *silny* (8;4), *silny* (9;11), *by był silny* (8;10), *jest silny* (8;11), *twardy, dzielny, silny* (8;10). Na tym tle zaskakuje odwrócenie ról: *bity* (8;4). Padło też niejasne: *wielki hałas* (8;10) – człowiek, który tworzy wokół siebie hałas, czy stukające narzędzie? Zabrakło danych kontekstowych, żeby to ustalić.

Młot, gimnazjum

O ile zdaniem młodszych dzieci Człowiek-Młot był przede wszystkim silny fizycznie i agresywny, tak tu na pierwszy plan wchodzi inne cechy: *Głupia* (w8, w tym raz *zamulona*), *sztywna* (1), *ciężka* (9), *twarda* (5), *niczym skała* (1), *silny* (6), *ma mocną psychikę* (1). *Waleczny* (1), *lubi sprawiać ból* (1), *porywcza* (1), *jest szczerą* (1). *Gruba* (1). Skojarzenie z przedmiotem: *do uderzania* (1).

Młot, liceum

W odpowiedziach licealistów widać wątek siły i masy fizycznej, głupoty, pracowitości oraz hartu ducha. Spektrum cech charakteru staje się coraz szersze: *silna* (w8), *wielki* (2), *ciężki* (8), *twardy* (6), *wytrzymałość* (1), *nieugięty* (1), *stawiający na swoim* (1), *nieustępliwy* (1),

dyrygująca (1), *przywódcza* (1), *potęga* (1), *pracowitość* (1), *potrzebny* (1), *mądrość* (1), *głupi* (5), *złość* (1), *rozwalający wszystko* (1), *narwany* (1), *szalony* (1), *hałaśliwy* (1), *wnerwiający* (1), *niebezpieczny* (2), *brutalny* (1), *nieprzyjemny* (1), *dres* (1), *umięśniony* (2). Zawierają się tu zarówno cechy godne wodza rewolucji, jak i osiedlowego frustrata. Były też odpowiedzi uznane za skojarzenia z nośnikiem lub przedmiotem mitologicznym: *metalowy* (1), *Thor!* (1), *boski młot sprawiedliwości* (1), *zimny* (1, po uwzględnieniu kontekstu).

Tab. 31. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Młot (ANOVA $df = 3; 123$)*

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Głupi	,0000	,0294	,2333	,1667	3,625	,015
Nieugięty	,0000	,0294	,0333	,2000	2,781	,044
Silny	,0000	,3235	,2000	,3333	,571	,635
Duży	,0000	,0000	,0000	,1333	4,665	,004

Najmłodsze dzieci nie używają żadnej z wymienionych w tabeli dominant. Użycie dominanty „głupi” oraz „nieugięty” nieznacznie wzrasta między drugą grupą a gimnazjum, następnie spada. Gimnazjaliści rzadziej mówią o sile, niż dziewięciolatki i licealiści. Określenie „duży” w odniesieniu do Młota pojawia się dopiero w liceum.

Odpowiedzi na pytania badawcze

1. Na którym etapie rozwoju dzieci potrafią odnieść metafory do charakterystyki człowieka?

O tym, czy osoby badane w odpowiedzi na bodziec metaforyczny odnoszą się do nośnika czy do tematu metafory informuje wartość **wskaźnika odniesienia**⁸ (Tabela 32.). Największą różnicę średnich wartości wskaźnika widać między młodszymi i starszymi dziećmi (wiek 1. wiek 2.).

Tab. 32. Sumy i różnice międzygrupowe sum wskaźników odniesienia w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$)

Suma	wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
wskaźnik odniesienia	47,2333	64,8788	67,1667	69,3000	17,382	,000

Każda grupa wiekowa ma własną specyfikę. Najmłodsi (średnia wieku 6;7) często kojarzą bodziec głównie z nośnikiem. Eksperymentując z przekładaniem jego cech na cechy ludzkie czasem tworzą obrazy nierealne lub groteskowe (człowiek z kolcami na skórze, ropuchy uczące się w szkole). Najmłodsi oceniają obiekt pod kątem tego, czy jest grzeczny (dobry) czy niegrzeczny (zły). Najgorszą przewiną jest bicie rówieśników oraz nieposłuszeństwo wobec pani.

Nieco starsze dzieci (średnia wieku 8;9) podchodzą do zadania bardzo twórczo. Niektóre budują oryginalne wnioski na podstawie odkrywczych analogii, inne stosują sprawdzone strategie (por. odpowiedź na pytanie 2.). Mówią, że obiekt jest człowiekiem, który „bawi się” w bycie nośnikiem (co jest łatwe w przypadku bodźców z domeny zwierząt lub roślin, trudniejsze gdy chodzi o przedmiot lub element krajobrazu). Dużo uwagi poświęcają emocjonalno-społecznemu funkcjonowaniu obiektu. Jeśli nie potrafią nazwać jego cechy, podają przykład typowego zachowania.

Gimnazjaliści częściej charakteryzują człowieka, ale tworzone przez nich opisy są powierzchowne i jednoznaczne (konstrukcja nie wskazuje na ambiwalencję). Jeśli są krytyczni, dają temu wyraz. Używają określeń nacechowanych emocjonalnie, np. *obrzydliwy, śmierdzi, tępy* (zaliczany do wiązki *głupi*). Nie podają przykładów zachowań.

W porównaniu z odpowiedziami gimnazjalistów, reakcje uczniów liceum wskazują na większą tolerancję niejednoznaczności. Opisy często zawierają ambiwalencję. Zdarzają się też

⁸ Przypomnijmy: wskaźnik odniesienia pozwala oszacować, czy osoba badana wyobraża sobie obiekt jako w dalszym ciągu należący do domeny nośnika (np. jako zwierzę), a więc odbiera pytanie dosłownie, nie jako metaforę, czy też jako człowieka, co dowodziłoby aktywizowania myślenia metaforycznego.

przykłady dość abstrakcyjnego poczucia humoru lub celowe odniesienia do kultury (Sowa kojarzona z Ateną, Młot z Thorem, Bajoro z Cthulu).

Z wiekiem maleje liczba **jednostek opisu**⁹ (Tabela 33.), których osoba badana potrzebuje aby (jej zdaniem) wystarczająco scharakteryzować obiekt. Wprawdzie zmiana ta może wynikać z odmiennej formy zbierania danych (ustna lub pisemna), ale ponieważ także między parą młodszych i parą starszych dzieci widać różnice, są podstawy aby uznać, że nie tylko tryb odpowiedzi ma tu znaczenie. Zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści odpowiadali bardziej skrótowo niż dzieci, ale to gimnazjaliści udzielili najmniej odpowiedzi.

Tab. 33. Średnie i różnice międzygrupowe sum jednostek opisu w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$)

Suma	wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
jednostki opisu	87,8000	70,1765	37,9667	48,6667	22,420	,000

Pytanie 2. Czy osoby z różnych grup wiekowych stosują odmienne strategie pomocnicze w opisie obiektu metafory?

Jeśli wyobrażenie sobie człowieka posiadającego cechy wspólne z nośnikiem będzie dla dziecka zbyt trudne, może ono opisać relację łączącą człowieka z desygnatem nośnika. Zwykle jest to relacja funkcjonalna. Najczęściej stosowano dwie strategie, ale sporadycznie zdarzały się też inne, oryginalne (np., wspomniane wyżej „bawi się w...”, „przebiera się za...” itp.).

Tab. 34. Średnie i różnice międzygrupowe sum wskaźnika odniesienia, sum strategii lubi oraz to-by-mu w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$)

Suma	wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
wskaźnik odniesienia	47,2333	64,8788	67,1667	69,3000	17,382	,000
strategia LUBI	7,7333	11,2353	,6333	,3333	9,950	,000
strategia TO-BY-MU	13,1667	3,9412	,2333	,5769	12,085	,000

W najmłodszej grupie (Tabela 34.) najczęściej można było odnaleźć strategię *to-by-mu*. Dla osoby posługującej się tą strategią metafora jest zagadką, a rozwiązanie polega na powiedzeniu, do czego dany obiekt służy ludziom i co ludzie z nim robią. Przykładowo: w odpowiedzi na metaforę „człowiek jest wilkiem” badany może odpowiedzieć „to by go ludzie

⁹ Liczba jednostek opisu wynika z podziału odpowiedzi na jednostki funkcjonalne, które wnoszą informację o obiekcie (por. Dryll, 2006). Wskaźnik ma pokazać, czy osoba badana wypowiada się zwięźle, czy w sposób rozbudowany oraz czy popada w dygresje.

ganiali, żeby nie zjadał owiec”. Najmłodsi (wiek 1., średnia 6;7) stosując strategię *to-by-mu*, mówią, co z obiektem robią rówieśnicy, ja, lub wszyscy. Do czego może być przydatny lub szkodliwy. Np.: But należy założyć, Ziemniaka zjeść, Słońce zgasić (bo nie pozwala spać), Jabłoń ścinać (na świecie jest zbyt dużo jabłek). Najmłodsi używają też strategii *lubi*.

Druga strategia: *lubi*, również służy do zestawienia w spójną całość wyobrażeń człowieka i desygnatu nośnika. Ta strategia polega na charakteryzowaniu obiektu poprzez przytoczenie jego upodobań, a upodobania te muszą wiązać się z którąś z wyrazistych cech nośnika. W ten sposób łatwo rozwiązać zagadkę „człowiek jest wilkiem” mówiąc na przykład „to jest chłopiec, który lubi biegać po lesie i lubi mówić >>luuu<<”. Starsze dzieci (średnia wieku 8;9) rzadziej niż młodsze używają strategii *to-by-mu*, za to najczęściej spośród czterech grup stosują strategię *lubi*. Charakteryzują obiekt przez opis jego preferencji. Mówią, że wyobrażony człowiek lubi określone kolory, przedmioty, czynności. Ta strategia jest trudniejsza niż *to-by-mu*, ponieważ wymaga wskazania skojarzenia i zaadaptowania którejś z cech nośnika, aby stworzyć coś, co nadaje się na ludzkie upodobanie. Upodobania mogą być dziwaczne, małe dzieci zwykle nie są tu zbyt krytyczne.

Tab. 35. Użycie strategii odpowiedzi a domena nośnika (*t* dla prób zależnych, *df*=123)

pary domen	strategie	
	lubi	to-by-mu
zwierzęta-rośliny	t = -2,880 p = ,005	t = -2,666 p = ,009
zwierzęta-przedmioty	t = -0,213 p = ,831	t = 2,264 p = ,025
zwierzęta-krajobraz	t = - 1,570 p = ,119	t = 2,632 p = ,010
rośliny-przedmioty	t = 3,198 p = ,002	t = 3,810 p < ,001
rośliny-krajobraz	t = 1,574 p = ,118	t = 4,240 p < ,001
przedmioty-krajobraz	t = -1,413 p = ,160	t = ,246 p = ,806

Tabele 36. i 37. pokazują średnie użycia obu strategii w czterech domenach, w czterech grupach wiekowych. Strategia *to-by-mu* używana jest najczęściej przez najmłodsze dzieci, kiedy mówią o zwierzętach i roślinach. Strategia *lubi* pojawia się u najmłodszych i u starszych, choć najczęściej kiedy starsze opisują rośliny i elementy krajobrazu. W starszych grupach obie strategie używane są rzadko.

Tab. 36. Średnie użycia strategii *to-by-mu* ze względu na domeny w czterech grupach wiekowych

Grupa wiekowa N = 124	Strategia <i>to-by-mu</i>			
	Zwierzęta	Rośliny	Przedmioty	Elementy krajobrazu
Wiek 1.	8,9000	13,8667	2,9333	3,1333
Wiek 2.	2,8235	2,9412	1,6471	1,0588
Wiek 3.	,3000	,2667	,0333	,0333
Wiek 4.	,0000	,9333	,0000	,3077

Tab. 37. Średnie użycia strategii *lubi* ze względu na domeny w czterech grupach wiekowych

Grupa wiekowa N = 124	Strategia <i>lubi</i>			
	Zwierzęta	Rośliny	Przedmioty	Elementy krajobrazu
Wiek 1.	6,5000	8,5333	7,3333	6,4000
Wiek 2.	8,4706	12,9412	8,5882	12,1176
Wiek 3.	,9000	,4000	,2667	,6667
Wiek 4.	,3000	,5333	,4000	,0000

Pytanie 3. Do jakich kategorii właściwości obiektu metafory (człowieka lub desygnatu nośnika) odwołują się osoby z czterech grup wiekowych?

Osoby badane z różnych grup wiekowych inaczej odpowiadają na pytania o metafory, co ilustruje Tabela 38. Z wiekiem znacząco spada ilość opisów cech fizycznych oraz aktywności obiektu. Wzrasta natomiast ilość określeń odnoszących się do funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Starsi zwracają większą uwagę na funkcjonowanie poznawcze.

Tab. 38. Średnie i różnice międzygrupowe sum wskaźnika odniesienia oraz sum kategorii właściwości w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$)

Suma	wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
cechy fizyczne	28,6000	18,1765	13,5667	13,7667	6,884	,000
aktywności	32,2667	19,6471	2,6333	2,4333	36,413	,000
cechy poznawcze	,8667	2,4412	4,1000	4,2000	16,153	,000
cechy emocjonalno-społeczne	9,7333	19,5882	17,4667	26,1000	9,179	,000
jednostki opisu	87,8000	70,1765	37,9667	48,6667	22,420	,000

Porównanie sposobu, w jaki metafory odnoszące się do cech ludzkich rozumieją dzieci i młodzież, może być uzupełnione przez zestawienie najczęściej używanych określeń. Przykładowo, słowo „miły” pojawia się wcześniej (już u najmłodszych) i jest stosowane powszechnie. Natomiast ocena „kujon” wydaje się istotna tylko dla gimnazjalistów. Tak (Tabela 39.) przedstawia się porównanie najliczniejszych wiązek ujawnionych w badaniu dorosłych (po zsumowaniu,

niezależnie od bodźca) oraz użycia tych wiązek przez osoby z pozostałych grup. Trzeba pamiętać, że dorosłych było 614, dzieci po 30 w grupie, nie można więc porównać liczebności wiązek zebranych w różnych badaniach. Zestawienie ich razem ma jedynie wartość orientacyjną. Poniższa tabela zawiera tylko najliczniejsze wiązki. Pełniejsza lista znajduje się w Załączniku 2.

Tab. 39. *Sumy określeń należących do wiązek najczęściej występujących u dorosłych w wypowiedziach dzieci z czterech grup wiekowych*

wiek	głupi	radosny	silny	piękny	mądry	delikatny	brzydki	niemiły	miły	gruby
dorośli	599	536	425	378	364	295	271	270	269	221
5;3-8;0	7	12	7	29	6	12	11	4	14	2
8;1-10;1	13	41	38	48	29	23	17	16	39	14
gimnazjum	44	29	12	62	31	15	25	21	41	20
liceum	32	54	41	42	35	27	7	9	15	10
	lekkoduch	podstępny	pospolity	cichy	tajemniczy	niebezpieczny	smutny	odważny		
dorośli	217	214	199	190	172	171	162	159		
5;3-8;0	0	0	1	11	0	8	1	1		
8;1-10;1	0	1	0	22	6	16	37	12		
gimnazjum	0	8	0	32	5	14	9	11		
liceum	4	12	4	17	14	17	15	13		

Jedyną kategorią, która pojawia się najczęściej u starszych dzieci jest *smutny*. U gimnazjalistów przeważają liczebności w wiązках charakteryzujących negatywnie (*głupi*, *brzydki*, *niemiły*, *gruby*), ale też w opisach pozytywnych, chociaż powierzchownych (*piękny*, *miły*, *cichy*). Licealiści używają bardziej wyrafinowanych określeń. Dopiero tu niektóre z nich zaczynają się pojawiać, np. *lekkoduch*, *pospolity*, lub znacznie przybierają na sile np. *tajemniczy*.

Metafory adresowano do czterech wymiarów: dobre-złe, mądre-głupie, ładne-brzydkie, silne-słabe oczekując, że wymiar dobre-złe oraz ładne-brzydkie pojawi się w odpowiedziach dzieci z młodszych grup wiekowych, natomiast wymiar silne-słabe i mądre-głupie u starszych.

W wypowiedziach osób z dwóch młodszych grup pojęcia „dobro” i „zło” często bywają zastąpione przez „miłe” vs „niemiłe” bądź „grzeczny” vs „niegrzeczny”. Informacji o tym, że ktoś jest postacią negatywną, towarzyszą szczegółowe listy jego przewin: szarpie, gryzie, kopie, parzy, a ponadto drapie, przezywa, nie słucha, nie chce się bawić, stoi i nic nie robi... Z chwilą gdy dzieci zaczynają wyobrażać sobie obiekty jako ludzi, z łatwością osadzają je w realiach szkolnych. Najmłodsze dzieci rzadziej odnoszą się do cech abstrakcyjnych lub tych, które wymagają zgromadzenia znacznego zasobu różnorodnych, złożonych doświadczeń społecznych (stąd niskie liczebności przy niektórych wiązках, tu np. *lekkoduch*, *pospolity*). Nieco starsze mają znacznie

bogatszy słownik, poza tym kiedy brakuje im potrzebnego pojęcia podają przykład ilustrujący sytuację, w której obiekt zachowuje się w typowy dla siebie sposób. Dzieci z drugiej grupy (średnia wieku 8;9) tworzą niekiedy ambiwalentne obrazy (raczej w formie „czasem zachowuje się tak, a czasem odwrotnie”), ale w dalszym ciągu trzymają się konkretności. Gimnazjaliści podkreślają raczej swoją niechęć do kogoś, niż zachwyt. Licealiści używają form bezokolicznikowych i mają największą (spośród tych grup) skłonność do powoływania się na abstrakcyjne idee. Mimo to rzadziej wartościują moralnie.

Wymiar mądre-głupie staje się istotny dopiero w gimnazjum. Młodsze dzieci łączą Sowę i mądrość, ale wydaje się, że ciekawsze dla nich jest polowanie nocą i wydawanie niskich dźwięków. Niektórzy mają problem z wyobrażeniem sobie człowieka, który jest jak Lampa (ma włącznik? Wisi pod sufitem? Porusza się?). Do uznania Lampy za przewodnika duchowego jeszcze daleka droga. But kojarzy się bardziej z bieganiem, a Młot z siłą. Choć zdarza się informacja, że ma to być siła prymitywna. Wyobrażony chłopiec ma kolegów-łobuzów, woli bić niż „słuchać na lekcji”. Gimnazjaliści bywają krytyczni, licealiści sprawiają wrażenie, jakby hasło „sowa” było dla nich za łatwe – piszą „mądra” i nie rozwodzą się nad tematem.

Wymiar ładne-brzydkie jest aktywny od początku, choć najmłodsi często używają określeń „ładne”, „brzydkie” do wartościowania aktywności obiektu. Lew może brzydko ryczeć, Kura brzydko pisać, Motyl ładnie latać. W odpowiedziach dziewczynek, zachwytem nad urodą obiektu towarzyszy wymienianie nazw jego części składowych (Tęcza ma „ładne kolorki, zielony, niebieski...”) lub części ubrania (Człowiek-Tęcza ma „ładną bluzeczkę i ładne opaski i ładne torebki i ładne rajstopy”). Opis brzydoty jest mniej szczegółowy. Dzieci często utożsamiają brzydotę z brudem i zapewniają, że „one by tego nie lubiły”. Gimnazjaliści nie stronią od określeń „obrzydliwy”, „obleśny”, „śmierdzący”. Można mieć wrażenie, że słownik związany z krytyką jest bogatszy, niż asortyment możliwych pochwał. Z kolei licealiści mówią o pięknie dość często, o brzydocie znacznie rzadziej.

Wymiar silne-słabe wydaje się rozkładać nierównomiernie. Młodsze dzieci zwracają uwagę na siłę, na słabość raczej nie. Mogą powiedzieć, że ktoś jest cichy, spokojny lub delikatny, ale nie należy tego utożsamiać ze słabością. Nieco starsze łączą słabość ze smutkiem, z byciem nie lubianym, nieśmiałym, samotnym lub zbyt uległym. Siła ma najczęściej wymiar fizyczny, w drugiej grupie bywa łączona z wytrwałością. U gimnazjalistów i uczniów liceum siła łączy się z przywództwem i dominacją. Zaczyna pojawiać się kategoria „nijaki”, „pusty”, „bez własnego zdania” jako wyraz słabości.

Pytanie 4. Która spośród czterech domen: zwierzęta, rośliny, przedmioty codziennego użytku, elementy krajobrazu częściej prowokuje do metaforycznego opisywania cech fizycznych, aktywności, cech intelektualnych, cech emocjonalno-społecznych człowieka?

Ponieważ użyto ośmiu bodźców z domeny zwierzęta, sześciu z domeny rośliny, sześciu z domeny przedmioty i sześciu z domeny elementy krajobrazu, do przeprowadzenia poniższych analiz użyto średnich ważonych. Tabela 40. prezentuje sumy oraz różnice międzygrupowe w zakresie kategorii właściwości używanych w odpowiedzi na bodźce metaforyczne. Wyniki wskazują, że to, do jakiej domeny należy nośnik, ma związek z kategorią właściwości, do opisu której używana jest metafora. Nośniki z domeny zwierzęta najczęściej łączono z opisami funkcjonowania emocjonalno-społecznego, w drugiej kolejności z aktywnościami oraz cechami fizycznymi. Odniesień do funkcjonowania poznawczego jest znacząco mniej (mimo, że do tej domeny należy Sowa). Bodziec zaczerpnięty z domeny rośliny skłania osoby badane do mówienia przede wszystkim o cechach fizycznych. Na drugim miejscu są charakterystyki emocjonalno-społeczne, potem aktywność, wreszcie intelekt (najniższa średnia w zbiorze). Spośród wszystkich domen to przedmioty najłatwiej odnieść do intelektu. Elementy krajobrazu kojarzą się natomiast z emocjami, na drugim miejscu z cechami fizycznymi.

Tab. 40. Sumy określeń należących do poszczególnych kategorii właściwości obiektu (wszystkie grupy wiekowe) a domeny nośników $N = 124$

domeny	jednostki opisu	wskaźnik odniesienia	kategorie właściwości			
			aktywność	cechy fizyczne	poznawcze	emocjonalno-społeczne
zwierzęta	62,1048	58,9597	17,2500	17,7097	3,9435	19,0161
rośliny	56,6129	56,4839	12,0323	19,6129	,7419	15,5806
przedmioty	52,9355	57,3226	12,2581	13,9355	4,7742	14,8065
krajobraz	53,4194	55,8699	10,3871	16,9032	,7742	17,3226

Tab. 41. Użycie kategorii właściwości a domena nośnika (t dla prób zależnych, $df=123$)

pary domen	jednostki opisu	wskaźnik odniesienia	kategorie właściwości			
			aktywności	cechy fizyczne	cechy poznawcze	cechy emocjonalno-społeczne
zwierzęta-rośliny	$t = 4,177$; $p < ,001$	$t = 2,907$; $p = ,004$	$t = 3,772$ $p < ,001$	$t = -1,527$ $p = ,129$	$t = 9,119$ $p < ,001$	$t = 3,896$ $p < ,001$
zwierzęta-przedmioty	$t = 6,309$ $p < ,001$	$t = 1,804$; $p = ,074$	$t = 3,818$ $p < ,001$	$t = 3,335$ $p = ,001$	$t = -1,793$ $p = ,075$	$t = 4,271$ $p < ,001$
zwierzęta-krajobraz	$t = 5,594$ $p < ,001$	$t = 3,398$ $p = ,001$	$t = 4,817$ $p < ,001$	$t = 0,627$ $p = ,532$	$t = 9,390$ $p < ,001$	$t = 1,780$ $p = ,078$
rośliny-przedmioty	$t = 3,157$ $p = ,002$	$t = -0,908$ $p = 0,365$	$t = -0,245$ $p = ,806$	$t = 5,018$ $p = ,000$	$t = -8,191$ $p < ,001$	$t = 0,840$ $p = ,402$
rośliny-krajobraz	$t = 2,400$ $p = ,018$	$t = 0,910$ $p = ,364$	$t = 1,714$ $p = ,089$	$t = 2,348$ $p = ,020$	$t = -0,128$ $p = ,899$	$t = -1,802$ $p = ,074$
przedmioty-krajobraz	$t = -0,408$ $p = ,684$	$t = 1,701$; $p = ,092$	$t = 1,747$ $p = ,083$	$t = -2,850$ $p = ,005$	$t = 9,205$ $p < ,001$	$t = -2,666$ $p = ,009$

Pytanie 5. W których metaforach (patrząc pod kątem ich konwencjonalności) najwcześniej zaktywizują się dominanty znaczeń ujawnione w badaniu dorosłych?

Badanie z udziałem osób dorosłych (kompetentnych użytkowników języka) służyło poznaniu pól semantycznych 26 metafor. Analiza składu tych pól doprowadziła do ustalenia wiązek znaczeń każdej z metafor. Najliczniejsze z tych wiązek stanowią dominanty. W drugim badaniu odpowiedzi dzieci i młodzieży rozpatrywano pod kątem aktywizacji tych dominant. Aktywizacja dominanty w danej grupie świadczy o tym, że osoby badane rozumieją daną metaforę podobnie jak dorośli. Oczekiwano, że najwcześniej ujawnią się dominanty w znaczeniach konwencjonalnych, silne dominanty będą aktywizowały się w już młodszych grupach wiekowych, zaś słabe w starszych. Tabela 42. zawiera informacje o aktywizacji dominant, zastawione z poziomem konwencjonalności metafory. Poziom 1. odpowiada metaforom najmniej konwencjonalnym, poziom 7. najbardziej konwencjonalnym, a symbol + oznacza, że współwystępowanie w danej metaforze głównej dominanty oraz dominanty kolejnej pod względem liczebności było istotne statystycznie (por. str. 132-134).

Tab. 42. Procent dorosłych osób badanych, które użyły danej dominaty oraz aktywizacja tych dominant w odpowiedziach dzieci i młodzieży – średnie i zróżnicowania w grupach (ANOVA $df = 3;123$)

Badanie z udziałem dorosłych		Aktywizacja dominant (średnie)					
Metafora i stopień jej konwencjonalności	Siła dominant uwzględnionych w badaniu dzieci	Młodsze dzieci	Starsze dzieci	Gimnazjaliści	Licealiści	F	p
Jabłoń 1.	pomocny 9%	,0000	,0882	,0333	,1667	1,611	,190
	radosny 6,5%	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
Lampa 1+.	jasny 10,3%	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375
	radosny 9,2%	,0000	,1176	,0333	,1667	1,448	,232
	światły 7,5%	,0000	,1176	,1667	,4000	5,393	,002
	(dodano „świeci”)	,8000	,4412	,1000	,2333	5,142	,002
Kubek 1+.	gruby 11%	,0333	,0588	,1667	,1000	1,053	,372
	ciepły 9%	,0000	,0000	,0000	,1667	4,098	,008
Trawa 1+.	radosny 13%	,0000	,0588	,0000	,1333	1,963	,123
	spokojny 7%	,0333	,0588	,0000	,2667	4,884	,003
Bagno 2+.	niemiły 14%	,0667	,2647	,0667	,0000	2,113	,102
	brudny 11,8%	,5000	,5294	,3000	,5333	,517	,671
	z problemami 8,5%	,0000	,0000	,0333	,0000	1,046	,375
	zły 7,8%	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
	fałszywy 7,6%	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375
	śmierdzący 5%	,0333	,0000	,3667	,2000	8,336	,000
Wata 2.	delikatny 15,5%	,1333	,1471	,0333	,2000	1,296	,279

	uległy 11%	,0333	,0000	,0333	,0333	,378	,769
	słaby 7,5%	,0000	,0882	,2000	,0667	2,647	,052
	nijaki 7,5%	,0000	,0000	,2000	,0333	2,849	,040
	słodki 7,4%	,3333	,1471	,3000	,3333	1,117	,345
	miły 6,2%	,1000	,1765	,0667	,2333	,982	,404
	gruby 6,1%	,0000	,0882	,0000	,2000	2,398	,071
Ziemniak 2.	gruby 17%	,0667	,1765	,0667	,4000	3,435	,019
	arogancki 10,8%	,0333	,1176	,0333	,1333	,817	,487
	głupi 10,2%	,0000	,0882	,0000	,0667	1,190	,317
	pospolity 9%	,0000	,0000	,0333	,1333	2,270	,084
	nudny 7,3%	,0000	,0000	,0333	,0667	1,328	,268
Motyl 3+.	piękny 18%	,0667	,2647	,5333	,5000	4,617	,004
	delikatny 16%	,1000	,2647	,2000	,4000	2,086	,106
	zwiewny 14,5%	,0000	,1176	,1667	,2667	3,264	,024
	radosny 9%	,0000	,1471	,1000	,0333	1,673	,176
	lekkoduch 7,3%	,0000	,0588	,0000	,3000	6,048	,001
	(dodano „latanie”)	,6000	,1176	,0000	,0000	12,965	,000
Kura 3.	głupi 20,5%	,0000	,0000	,1000	,1000	2,294	,081
	głośny 12%	,0000	,2647	,2667	,1667	2,800	,043
	domator 11,5%	,0000	,0000	,0333	,1667	4,491	,005
Bajoro 3.	brudny 27%	,6333	,3529	,5333	,1667	3,452	,019
Pokrzywa 3.	niemiły 21%	,4667	,5882	,3667	,3000	,963	,413
	złośliwy 16%	,0667	,3235	,1000	,1333	2,215	,090
	raniący 12%	,8000	,6471	,3000	,1667	4,121	,008
	zły 7,2%	,1000	,1765	,1000	,3333	2,073	,107
Ulewa 4.	smutny 22,3%	,0000	,3824	,2333	,5000	4,580	,005
	impulsywny 14,9%	,0000	,2059	,3000	,1333	3,345	,022
	niemiły 7%	,1333	,3824	,2333	,1000	1,575	,199
	silny 6,2%	,0333	,0588	,0000	,0667	,701	,553
Delfin 4.	lekkoduch 22,5%	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
	miły 17%	,0000	,1765	,3667	,3000	3,572	,016
	inteligentny 8%	,0000	,0000	,0333	,1333	3,294	,023
Lew 4+.	odważny 24%	,0000	,1176	,3000	,5000	10,036	,000
	władczy 21,8%	,1000	,1471	,3333	,4667	2,851	,040
	silny 16%	,0333	,0882	,0333	,2333	3,202	,026
	niebezpieczny 5,5%	,2667	,2353	,3000	,1333	,628	,599
Mysz 5.	cichy 26%	,2000	,1765	,7000	,6000	10,749	,000
	pospolity 9,8%	,0000	,0000	,0667	,2000	3,065	,031
	mały 6,5%	,1333	,1765	,3667	,2333	1,806	,150
	nieśmiały 6,2%	,1000	,1765	,2333	,1667	,561	,642
	strachliwy 6,3%	,1667	,2941	,2333	,2333	,346	,792
	spokojny 5%	,1333	,0000	,0667	,0333	1,935	,127

	zwinny 4,9%	,0333	,2647	,0333	,0000	6,891	,000
Mgła 5.	tajemniczy 28%	,0333	,1471	,0667	,4333	5,822	,001
	smutny 8%	,1000	,2647	,0333	,0000	4,405	,006
	nijaki 7,5%	,0000	,0000	,1000	,1000	2,294	,081
Nóż 5.	ostry 29%	,5333	,4412	,8333	,6333	3,036	,032
	agresywny 9%	,0667	,2353	,1000	,0333	2,251	,086
	niemiły 6,9%	,0667	,2353	,1333	,1333	1,259	,292
Młot 6.	głupi 30%	,0000	,0294	,2333	,1667	3,625	,015
	silny 14%	,0000	,3235	,2000	,3333	,571	,635
	nieugięty 8%	,0000	,0294	,0333	,2000	2,781	,044
	duży 7,5%	,0000	,0000	,0000	,1333	4,665	,004
Wąż 6.	podstępny 32%	,0000	,0294	,1333	,2667	5,175	,002
	fałszywy 10,5%	,0000	,0000	,0333	,2333	5,523	,001
	inteligentny 8%	,0000	,0294	,1000	,2667	5,458	,001
	zdradziecki 5,5%	,0000	,0000	,0000	,1667	6,065	,001
Róża 6.	piękny 33%	,1000	,4118	,7333	,7333	11,613	,000
	delikatny 13,5%	,1333	,1471	,1333	,3000	1,019	,387
	raniący 8%	,2333	,3235	,4667	,2667	1,058	,370
Ropucha 6.	brzydki 35%	,1333	,2941	,7000	,8333	15,966	,000
	obrzydliwy 14,8%	,0000	,0882	,1667	,3000	4,446	,005
Dąb 6.	silny 35%	,0000	,2647	,1333	,7333	13,123	,000
	duży 15%	,0667	,3824	,4667	,6000	3,971	,010
	stary 8,5%	,0000	,0000	,1000	,1333	2,842	,041
	godny zaufania 3,5%	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375
Tęcza 7.	radosny 36%	,1333	,3824	,4000	,7667	5,830	,001
	słodki 13%	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
	piękny 6%	,2333	,0588	,3333	,0333	3,307	,023
Sowa 7.	mądra 44%	,1333	,7059	,7667	1,0667	11,462	,000
	nocny marek 9%	,9000	,4118	,0667	,1333	8,298	,000
Słońce 7.	radosny 46%	,2333	,6471	,4667	,6667	2,908	,037
	ciepły 11%	,0333	,0588	,2667	,4333	4,661	,004
	miły 7,5%	,1667	,4412	,2000	,2333	1,836	,144
But 7.	głupi 51%	,0667	,1471	,7333	,7333	13,562	,000

Analiza różnic międzygrupowych pokazuje, że w metaforach konwencjonalnych, czyli tych, w których główna dominanta zawiera ponad 35% wszystkich odpowiedzi – Tęcza, Sowa, Słońce, But, dominanty są aktywne we wszystkich grupach wiekowych. Tęcza – „radosny”, Słońce – „radosny”, „ciepły”, But – „głupi”, Sowa – „mądry”. Nawet jeśli nie każda spośród najmłodszych osób badanych mówi o człowieku (por. średnie wskaźnika odniesienia dla grupy

pierwszej, str. 183, Tabela 44.) to dominanty – choćby w śladowych ilościach – pojawiają się wcześniej. Wzrost częstotliwości używania ich jest istotny statystycznie. Jedynie zmiany w używaniu określenia „miły” istotne nie są, ponieważ używają go wszyscy.

W badaniu z udziałem osób dorosłych najmniej konwencjonalne okazały się: Jabłoń, Kubek, Lampa, Trawa. Najsilniejsze dominanty stanowiły w nich zaledwie po kilkanaście procent odpowiedzi. Skojarzeń z nośnikami było więcej niż przy bodźcach mało oryginalnych.

Jabłoń: dominanta „pomocna” (9% u dorosłych) aktywizuje się w grupie drugiej, ale występuje rzadko. Zmiana nie jest istotna statystycznie. Dominanta „radosny” (6,5% u dorosłych) nie aktywizuje się wcale. Oznacza to, że spośród 26 metafor, ta interpretowana jest w najmniej spójny sposób.

Lampa: śladowe ilości dominanty „jasny” (10,3% odpowiedzi dorosłych) pojawiają się dopiero u gimnazjalistów. „Radosny” (9,2% u dorosłych) – aktywizacja w drugiej grupie, wynik nieistotny. Z kolei „światły” (7,5% u dorosłych) aktywizuje się w drugiej grupie, rośnie systematycznie a zmiany są istotne statystycznie. Dodatkowo sprawdzono średnie użycia określenia, które nie było dominantą u dorosłych: „świeci” – ilość zastosowań spada z wiekiem, zmiany są istotne statystycznie.

Kubek: dominanta „gruby” (11% u dorosłych) widoczna jest już w pierwszej grupie, a zmiana nie jest istotna statystycznie. Dominanta „ciepły” (9% u dorosłych) aktywizuje się dopiero w liceum i nie są to znaczne liczebności.

Trawa: dominanta „radosny” (13% u dorosłych) pojawia się w odpowiedziach grupy drugiej oraz licealistów. Zmiany nie są istotne statystycznie. Dominanta „spokojny” (7% odpowiedzi dorosłych) jest aktywna już w pierwszej grupie (choć zanika w gimnazjum). O spokoju Trawy najczęściej mówią licealiści. Zmiana jest istotna statystycznie.

Na podstawie tego porównania można stwierdzić, że w najbardziej niekonwencjonalnych spośród 26 metafor, dominanty aktywizują się później albo wcale. Osoby dorosłe czasem używają tych samych dominant, żeby mówić o różnych metaforach. Nie znaczy to oczywiście, że metafory znaczą to samo – układy wiązek w danym polu semantycznym są niepowtarzalne. Rodzi się jednak pytanie: których dominant dorośli używają najczęściej? Dominanta „radosny” pojawia się sześciokrotnie (Słońce, Tęcza, Motyl, Lampa, Trawa, Jabłoń, aktywizacja w najmłodszej grupie tylko w Tęczy (7.) i Słońcu (7.), u starszych dzieci słaba aktywizacja w Trawie (1+.), Lampie (1+) i Motylu (3+.), silna w tylko Tęczy (7.) i Słońcu (7.). W najbardziej niekonwencjonalnej Jabłoni (1.) dominanta jest nieaktywna. Czterokrotnie pojawiają się „głupi”, „silny”, „gruby”, „niemiły”,

trzykrotnie „piękny”, „miły”, „delikatny”, dwukrotnie „ciepły”, „spokojny”, „inteligentny”, „słodki”, „lekkoduch”, „nijaki”, „pospolity”, „brudny”, „zły”, „raniący”, „fałszywy”, „smutny”, „duży”. Pozostałe występują pojedynczo, choć niektóre są bliskie znaczeniowo z częściej używanymi, np. „podstępny” i „zdradziecki” w pewien sposób łączą się z „fałszywy”, tak jak „nieugięty” z „silny”, a „mądry” z „inteligentny”. Bodźce adresowano do wymiarów dobre-złe, silne-słabe, mądre-głupie, ładne-brzydkie, nic więc dziwnego, że pojawiły się takie dominanty. Ciekawe są za to ich układy oraz ich powtarzalność. Przyglądając się tym dominantom, ma się wrażenie, że tworzą opisy odwołujące się do ludzkich cech w sposób mniej lub bardziej złożony. Można analizować je na wiele sposobów. Na przykład różne rodzaje słabości lub słabego nasilenia danej cechy ujmowane są w pojedyncze wiązki („słaby”, „zwiewny”, „uległy”, „cichy”, „nieśmiały”, „strachliwy”, „nudny”, „mały”), a wygląd fizyczny człowieka opisywany jest bardziej utartymi kategoriami (czterokrotne „gruby”, trzykrotne „piękny”, trzykrotne „brudny”, dwukrotne „duży”, pojedyncze „mały” i „brzydki”). Warto uwzględnić ten aspekt w kolejnym projekcie.

Za Keilem (1986) i Tarłowskim (2005) przyjęto, że „najłatwiejsze” (na co wskazywać będzie wskaźnik odniesienia i aktywizacja dominant) będą metafory z nośnikami z domeny zwierzęcej lub z nośnikami z domeny przedmiotów codziennego użytku. Rzeczywiście, metafory „zwierzęce” wiązały się z najwyższym średnim wskaźnikiem odniesienia i osoby badane o nich mówiły najchętniej (podały najwięcej jednostek opisu). W Tabeli 43. zestawiono informację o stopniu konwencjonalności metafory, sile jej dominant, aktywizacji dominant w danej grupie oraz o wartości wskaźnika odniesienia. Jeśli zmiany wysokości średniej danej dominanty są istotne statystycznie, nazwę tej dominanty odznaczono kolorem czerwonym. Gwiazdka (*) i kolor czerwony przy średniej wysokości wskaźnika odniesienia w danej grupie oznacza, że ta dominanta była w tej grupie aktywna.

Tab. 43. Procent dorosłych osób badanych, które użyły danej dominanty w badaniu pierwszym oraz wartość wskaźnika odniesienia w odpowiedziach osób z pozostałych grup wiekowych (ANOVA $df = 3; 123$)

Badanie z udziałem dorosłych		Wskaźnik odniesienia (średnie)					
Metafora i stopień jej konwencjonalności	Siła dominant uwzględnionych w badaniu dzieci	Młodsze dzieci	Starsze dzieci	Gimnazjaliści	Licealiści	F	p
Jabłoń 1.	pomocny 9%	1,8000	2,1176*	2,0667*	2,1000*	,553	,647
	radosny 6,5%	1,8000	2,1176	2,0667	2,1000	,553	,647
Lampa 1+.	jasny 10,3%	2,0667	2,2353	2,7000	2,8333*	6,095	,001
	radosny 9,2%	2,0667	2,2353*	2,7000*	2,8333*	6,095	,001
	światły 7,5%	2,0667	2,2353*	2,7000*	2,8333*	6,095	,001
	(dodano „świeci”)	2,0667*	2,2353*	2,7000*	2,8333*	6,095	,001
Kubek 1+.	gruby 11%	1,8667*	2,3824*	2,6000*	2,4333*	3,168	,027
	ciepły 9%	1,8667	2,3824	2,6000	2,4333*	3,168	,027

Trawa 1+.	radosny 13%	1,7000	2,5294	2,2333	2,7000	7,422	,000
	spokojny 7%	1,7000*	2,5294*	2,2333	2,7000*	7,422	,000
Bagno 2+.	niemiły 14%	2,0667*	2,2353*	2,7000*	2,8333	6,095	,001
	brudny 11,8%	2,0667*	2,2353*	2,7000*	2,8333*	6,095	,001
	z problemami 8,5%	2,0667	2,2353	2,7000*	2,8333	6,095	,001
	zły 7,8%	2,0667	2,2353	2,7000	2,8333	6,095	,001
	fałszywy 7,6%	2,0667	2,2353	2,7000	2,8333*	6,095	,001
	śmierdzący 5%	1,6667*	2,2647	2,4000*	2,6667*	7,065	,000
Wata 2.	delikatny 15,5%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	uległy 11%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	słaby 7,5%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	nijaki 7,5%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	słodki 7,4%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	miły 6,2%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
	gruby 6,1%	1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000
Ziemniak 2.	gruby 17%	1,7333*	2,3235*	2,6667*	2,6333*	6,416	,000
	arogancki 10,8%	1,7333*	2,3235*	2,6667*	2,6333*	6,416	,000
	głupi 10,2%	1,7333	2,3235*	2,6667	2,6333*	6,416	,000
	pospolity 9%	1,7333	2,3235	2,6667*	2,6333*	6,416	,000
	nudny 7,3%	1,7333	2,3235	2,6667*	2,6333*	6,416	,000
Motyl 3+.	piękny 18%	2,1000*	2,6176*	2,5333*	2,6667*	3,262	,024
	delikatny 16%	2,1000*	2,6176*	2,5333*	2,6667*	3,262	,024
	zwiewny 14,5%	2,1000	2,6176*	2,5333*	2,6667*	3,262	,024
	radosny 9%	2,1000	2,6176*	2,5333*	2,6667*	3,262	,024
	lekkoduch 7,3%	2,1000	2,6176*	2,5333	2,6667*	3,262	,024
	(dodano „latanie”)	2,1000*	2,6176*	2,5333*	2,6667	3,262	,024
Kura 3.	głupi 20,5%	1,6333	2,6471	2,5000*	2,5667*	8,574	,000
	głośny 12%	1,6333	2,6471*	2,5000*	2,5667*	8,574	,000
	domator 11,5%	1,6333	2,6471	2,5000*	2,5667*	8,574	,000
Bajoro 3.	brudny 27%	1,7667*	2,1471*	2,6000*	2,3333*	3,522	,017
Pokrzywa 3.	niemiły 21%	1,9667*	2,5294*	2,3333*	2,6667*	3,478	0,18
	złośliwy 16%	1,9667*	2,5294*	2,3333*	2,6667*	3,478	0,18
	raniący 12%	1,9667*	2,5294*	2,3333*	2,6667*	3,478	0,18
	zły 7,2%	1,9667*	2,5294*	2,3333*	2,6667*	3,478	0,18
Ulewa 4.	smutny 22,3%	1,8333	2,5882*	2,2667*	2,6667*	5,014	,003
	impulsywny 14,9%	1,8333	2,5882*	2,2667*	2,6667*	5,014	,003
	niemiły 7%	1,8333*	2,5882*	2,2667*	2,6667*	5,014	,003
	silny 6,2%	1,8333*	2,5882*	2,2667	2,6667*	5,014	,003
Delfin 4.	lekkoduch 22,5%	1,7333	2,4706	2,7000	2,7333	11,398	,000
	miły 17%	1,7333	2,4706*	2,7000*	2,7333*	11,398	,000
	inteligentny 8%	1,7333	2,4706	2,7000*	2,7333*	11,398	,000
Lew 4+.	odważny 24%	2,1333	2,6176*	3,000*	2,9667*	12,599	,000
	władczy 21,8%	2,1333*	2,6176*	3,000*	2,9667*	12,599	,000
	silny 16%	2,1333*	2,6176*	3,000*	2,9667*	12,599	,000
	niebezpieczny 5,5%	2,1333*	2,6176*	3,000*	2,9667*	12,599	,000
Mysz 5.	cichy 50%	2,0667*	2,5294*	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	pospolity 18%	2,0667	2,5294	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	mały 11,5%	2,0667*	2,5294*	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	nieśmiały 11%	2,0667*	2,5294*	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	strachliwy 11%	2,0667*	2,5294*	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	spokojny 9%	2,0667*	2,5294	2,9000*	2,7000*	7,182	,000
	zwinny 9%	2,0667*	2,5294*	2,9000*	2,7000	7,182	,000
Mgła 5.	tajemniczy 28%	1,5667*	2,4412*	2,2333*	2,6333*	6,752	,000
	smutny 8%	1,5667*	2,4412*	2,2333*	2,6333	6,752	,000
	nijaki 7,5%	1,5667	2,4412	2,2333*	2,6333*	6,752	,000
Nóż 5.	ostry 29%	1,7000*	2,4118*	2,8667*	2,8333*	13,581	,000
	agresywny 9%	1,7000*	2,4118*	2,8667*	2,8333*	13,581	,000
	niemiły 6,9%	1,7000*	2,4118*	2,8667*	2,8333*	13,581	,000
Młot 6.	głupi 30%	1,9333*	2,6765*	2,7667*	2,4333*	5,931	,001

	silny 14%	1,9333*	2,6765*	2,7667*	2,4333*	5,931	,001
	nieugięty 8%	1,9333*	2,6765*	2,7667*	2,4333*	5,931	,001
	duży 7,5%	1,9333	2,6765	2,7667	2,4333*	5,931	,001
Wąż 6.	podstępny 32%	1,4667	2,1765*	2,5333*	2,7667*	13,924	,000
	falszywy 10,5%	1,4667	2,1765	2,5333*	2,7667*	13,924	,000
	inteligentny 8%	1,4667	2,1765*	2,5333*	2,7667*	13,924	,000
	zdradziecki 5,5%	1,4667	2,1765	2,5333	2,7667*	13,924	,000
Róża 6.	piękny 33%	1,6333*	2,5000*	2,7000*	2,9000*	17,941	,000
	delikatny 13,5%	1,6333*	2,5000*	2,7000*	2,9000*	17,941	,000
	raniący 8%	1,6333*	2,5000*	2,7000*	2,9000*	17,941	,000
Ropucha 6.	brzydki 35%	1,6000*	2,1471*	2,7000*	2,9333*	17,000	,000
	obrzydliwy 14,8%	1,6000	2,1471*	2,7000*	2,9333*	17,000	,000
Dąb 6.	silny 35%	2,1333	2,7353*	2,8667*	2,8333*	7,147	,000
	duży 15%	2,1333*	2,7353*	2,8667*	2,8333*	7,147	,000
	stary 8,5%	2,1333	2,7353	2,8667*	2,8333*	7,147	,000
	godny zaufania 3,5%	2,1333	2,7353	2,8667	2,8333*	7,147	,000
Tęcza 7.	radosny 36%	1,7667*	2,5294*	2,7000*	2,7333*	10,559	,000
	słodki 13%	1,7667	2,5294	2,7000	2,7333	10,559	,000
	piękny 6%	1,7667*	2,5294*	2,7000*	2,7333*	10,559	,000
Sowa 7.	mądra 73%	1,9667*	2,6471*	2,9333*	2,9000*	19,434	,000
	nocny marek 14%	1,9667*	2,6471*	2,9333*	2,9000*	19,434	,000
Słońce 7.	radosny 88%	1,7333*	2,6970*	2,2667*	2,8333*	9,998	000
	ciepły 21%	1,7333*	2,6970*	2,2667*	2,8333*	9,998	000
	miły 16%	1,7333*	2,6970*	2,2667*	2,8333*	9,998	000
But 7.	głupi 51%	1,9000*	2,4706*	2,7667*	2,4333*	5,730	,001

Zestawienie pokazuje, że im bardziej konwencjonalna jest metafora, tym więcej dominant aktywizuje się w młodszych grupach, jednak konwencjonalność nie ma wpływu na wartości wskaźnika odniesienia. Wartość wskaźnika odniesienia ma raczej związek z wiekiem osoby badanej i z domeną. Tabela 44. przedstawia średnie wartości wskaźnika odniesienia w zależności od domeny dla czterech grup wiekowych, natomiast w Tabelach 32. i 43. znajdują się odpowiednie statystyki.

Tab. 44. Średnia wskaźnika odniesienia w czterech domenach dla czterech grup wiekowych
N=124

Grupa wiekowa	Domena			
	Zwierzęta	Rośliny	Przedmioty	Elementy krajobrazu
Dzieci młodsze	1,8375	1,8277	1,8555	1,7889
Dzieci starsze	2,4816	2,4558	2,4068	2,4397
Gimnazjaliści	2,7249	2,4777	2,6833	2,4611
Licealiści	2,7791	2,6383	2,6055	2,6721

Co ciekawe, najbardziej niekonwencjonalne spośród 26 metafor, czyli te, w których dominanty aktywizują się później albo wcale, są to bodźce, odwołujące się do bliskiego doświadczenia codziennego dzieci. Te cztery obiekty: Jabłoń (i jabłka), Lampa, Kubek, Trawa stanowią stały element dziecięcego świata. Z kubków i lamp korzysta się codziennie. Zimą trawa nie jest widoczna pod śniegiem, ale przez resztę roku dzieci mają z nią dużo kontaktu. Oznacza to, że częste, bezpośrednie (także fizyczne) kontakty z danym obiektem wcale nie ułatwiają

metaforycznego przetwarzania związanych z nim bodźców. Czy może to znaczyć, że dzieciom łatwiej jest wyobrazić sobie człowieka podobnego do obiektu, który znają raczej z przekazu kulturowego, niż z własnego doświadczenia? Przekaz kulturowy często nadaje przedmiotom cechy antropomorficzne. Należy więc przyjrzeć się wartościom średnim wskaźnika odniesienia w bodźcach, z którymi dzieci mają mniej lub więcej fizycznego kontaktu. Wyższe średnie wskaźnika odniesienia w metaforach o nośnikach, których desygnaty są dostępne bezpośrednio doświadczeniu zmysłowemu, mogłyby być podstawą do sformułowania wniosku, że w rozwoju zdolności rozumienia metafor doświadczenie zmysłowe jest ważniejsze, niż przekaz kulturowy.

Sędziowie kompetentni, poproszeni o wskazanie z podanej listy bodźców metaforycznych sześciu obiektów najbardziej i najmniej dostępnych fizycznemu doświadczeniu, jako najbardziej dostępne wskazali: Kubek, Lampa, But, Ziemniak, Nóż, Róża. Jako najmniej dostępne: Delfin, Lew, Bagno, Wąż, Sowa, Dąb. Uśredniony wskaźnik odniesienia dla metafor najbardziej dostępnych wynosi 1,78, natomiast dla najmniej dostępnych 1,86. Nie jest to duża różnica, ale warto pójść jej tropem w kolejnym badaniu. Jeśli obiekty, którymi dziecko częściej może manipulować, mają nieznacznie niższy wskaźnik odniesienia, może to świadczyć, że rozwój zdolności posługiwania się metaforami w większym stopniu zależy od dostępu do przekazu kulturowego niż do fizycznych desygnatów nośników.

Uśredniony poziom konwencjonalności tych sześciu metafor uznanych za mniej dostępne wynosi 4,83 (na skali od 1 do 7, w której 1 oznacza metafory niekonwencjonalne, por. str. 132). Natomiast średni poziom konwencjonalności sześciu metafor, których nośniki mogą mieć częsty związek z codziennym doświadczeniem dziecka wynosi 3,66. Ta różnica kusi do sformułowania wniosku, że metafory, w których desygnaty nośników są bardziej dostępne, są metaforami mniej konwencjonalnymi. Nie należy jednak formułować takiego wniosku pochopnie. Trzeba raczej przeprowadzić kolejne badanie, w którym bodźce metaforyczne byłyby dobrane ze względu na tak postawiony problem.

Wskaźnik odniesienia mówi o tym, czy osoba badana odnosi się do tematu, czy do nośnika metafory. Użycie dominanty świadczy o tym, czy osoba badana posługuje się konwencjonalnym znaczeniem metafory. Oznacza to, że jeśli dana wypowiedź nie odwołuje się do dominant (lub, szerzej – do pola semantycznego ujawnionego w badaniu kompetentnych użytkowników języka), a mimo to ma wysoką wartość wskaźnika odniesienia, to osoba badana wprawdzie odnosi się do tematu metafory (do ludzi), ale mówi o nim coś nietypowego. Ten typ sposobu rozumienia metafory należałoby uznać za najbardziej oryginalny.

Dyskusja

Andrew Ortony (1993) dzieląc koncepcje na temat związku języka z poznaniem na „nie-konstruktywistyczne” (poznanie ma wiernie odzwierciedlać rzeczywistość) oraz „konstruktywistyczne” (poznanie rekonstruuje rzeczywistość), użył tego kryterium do scharakteryzowania najbardziej rozpowszechnionych poglądów na temat istoty metafory. Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Ortony’ego (1993), poglądy Arystotelesa należałoby zaliczyć do nie-konstruktywistycznych. W swoim powszechnie cytowanym wstępie do drugiego wydania *Metaphor and Thought* (1993), Ortony opisuje zasadniczą różnicę między dawnym (w tym przede wszystkim pozytywistycznym) i współczesnym traktowaniem „królowej figur”. Jego zdaniem, zachodnia filozofia dwudziestego wieku uznawała prymat języka dosłownego. Podkreślano zasadność podziału znaczeń przyjmowanych w sposób dosłowny i przenośny. Rzeczywistość należało opisywać za pomocą jednoznacznych wypowiedzi, często sprawdzalnych jako prawda lub fałsz. Wynikało to z przyjęcia założenia, że zadaniem osoby myślącej jest możliwe wiernie opisanie istniejącego obiektywnie świata („umysł jako lustro natury”). W pewnym uogólnieniu można przyjąć, że dla nie-konstruktywistów metafora jest mało ważnym ozdobnikiem językowym, który pasożytuje na normalnym (czyli dosłownym) znaczeniu słów, stanowi złamanie pewnych zasad. Przynależy do retoryki, jest „tanią sztuczką”, dlatego język nauki powinien być od niej wolny. Z kolei rozwój nauk kognitywnych spowodował wzmocnienie przeciwnego paradygmatu: wiedza o świecie jest wynikiem aktywnego konstruowania rzeczywistości, a język, percepcja, informacja są ze sobą nierozzerwalnie związane. Na to, które treści umysł przetwarza w danej chwili, wpływa wiele czynników. Można tu wymienić chociażby pamięć, stan emocjonalny, poziom koncentracji na zadaniu. Zgodnie z tym podejściem, wiedza jest konstrukcją tworzoną przez indywiduum, wynikiem wysiłku poznawczego jednostki. Dla konstruktywistów mówienie zawsze jest działaniem wymagającym kreatywności. Metafory i inne figury retoryczne mogą czasem wymagać nieco więcej myślenia twórczego, ale różnica ma charakter ilościowy, nie jakościowy. Znaczenie i tak musi być przez odbiorcę skonstruowane, dlatego podział wyrażań na te, które zawsze należy przyjmować w rozumieniu dosłownym lub niedosłownym nie jest zbyt istotny. Ortony (1993) zaznacza jednak, że zaproponowane rozgraniczenie teorii na konstruktywistyczne i nie-konstruktywistyczne nie jest kategoryczne (to raczej „oś” niż „dwa pudełka”).

We wcześniejszym tekście, pod przykuwającym uwagę tytułem *Why metaphors are necessary and not just nice*, Andrew Ortony (1975) omawia cechy definicyjne metafory. Wymienia: kompaktowość (metafora wskazuje pewien pakiet wspólnych cech dwóch obiektów), niewyraźność (pomaga przekazać złożony opis, dla którego inne środki są niewystarczające),

żywołność (metafora czerpie siłę przekazu z ładunku emocjonalnego i bliskości z doświadczeniem). Opisuje też pogląd „rekonstrukcyjny”, bazujący na założeniu, że przetwarzanie języka jest analityczne, zaś metafora jest syntezą. Dlatego ludzie używają metafor, kiedy chcą wskazać na więcej niż jedną cechę. Gdyby chcieli mówić o jednej, wystarczyłby opis dosłowny. Prawie trzydzieści lat później Olaf Jäkel (2003) także wymienia cechy kognitywnej teorii metafor i nazywa je „postulatami”. Dotyczą one m.in.: uniwersalności (metafory są powszechne), kategoryalności (metafory „pracują” w ramach i pomiędzy kategoriami), modelowania (modelują doświadczenie poznawcze), diachronii (z upływem czasu ulegają zmianom), jednokierunkowości (nie działają „w dwie strony”), korzyści (oszczędność słów), kreatywności (metafor nie da się sparafrazować bez straty informacji), ogniskowania (przykuwają uwagę do konkretnych aspektów omawianych obiektów lub zjawisk). Magdalena Zawisławska (2011) w pracy *Metafora w języku nauki: na przykładzie nauk przyrodniczych* do wymienionych wyżej dodaje: czerpanie z dwóch rodzajów domen (nośnika i tematu), niezmienniczość (niektóre elementy domeny tematu wydają się nie zmieniać mimo mapowania na nią domeny nośnika) oraz niezbędność. Z kolei Dorota Kubicka (2005) ogranicza swoją definicję do stwierdzenia, że metafora polega na przedstawieniu danej rzeczy (tematu) w kategoriach właściwych całkiem innej rzeczy (nośnika), kiedy obie te rzeczy są do siebie pod jakimś względem podobne. Jak pisał Max Black (1971) w metaforze implikacje skojarzeniowe łączone z przedmiotem pomocniczym (nośnikiem) nakładane są na przedmiot główny (temat). Implikacje te składają się z banałów o przedmiocie pomocniczym (o nośniku), a metafora uwypukla, selekcjonuje i organizuje cechy przedmiotu głównego (czyli przykuwa uwagę odbiorcy do pewnych cech tematu) przez co przystosowuje do przedmiotu głównego (tematu) wypowiedzi używane zwykle do mówienia o przedmiocie pomocniczym (to, co teraz wyjątkowo mówimy o temacie, zazwyczaj mówimy o nośniku). Między znaczeniami przedmiotów głównego i pomocniczego zachodzi interakcja. W efekcie oba znaczenia zmieniają się (np. w „człowiek jest wilkiem” człowiek wydaje się odbiorcy bardziej agresywny, a wilk łagodniejszy). W zestawieniu metaforycznym pewne aspekty „systemu banalnych skojarzeń” zostaną podkreślone, inne zepchnięte na pozycję tła. Andrew Ortony (1979) pisze, że dobieranie cech wyznacza nierównowaga wyrazistości tychże cech (*salience imbalance*). Wyłącznie te właściwości, które są wspólne dla obu obiektów, a jednocześnie znacząco bardziej wyraziste dla nośnika niż dla tematu, przełożą się na znaczenie metafor. Nierównowaga wyrazistości ma wyjaśniać, na czym polega wartość informacyjna metafor – nośnik podkreśla tę cechę tematu, która w innych warunkach mogłaby być zignorowana, ponieważ nie przykuwa uwagi. Z kolei Raymond Cummins (1997) mówi, że interpretacja metafor ma polegać na generalizacji poznawczej w obrębie pewnej sieci cech. Jakże to mogą być cechy? Z czego składają się sieci?

Celem pracy było zbadanie, w jaki sposób posługiwanie się metaforami charakteryzującymi ludzi zmienia się z wiekiem. Przyjęto, że metafora charakteryzująca człowieka to wyrażenie, którego tematem jest osoba, jej cechy, aktywności, relacje, a nośnikiem nazwa zaczerpnięta z innej, łatwo dostępnej domeny wiedzy, na przykład z wiedzy na temat zwierząt lub przedmiotów codziennego użytku. Postawiono pytania o to, w jakim wieku dzieci zaczynają używać metafor do charakteryzowania innych ludzi. Szukano strategii, którymi posługiwały się opisując wyobrażone obiekty. Sprawdzano, do jakich kategorii właściwości człowieka (lub desygnatu nośnika) najczęściej odwoływali się badani i która spośród czterech domen skuteczniej prowokowała do metaforycznego opisywania cech fizycznych, aktywności, cech intelektualnych, emocji, funkcjonowania społecznego. Ważne były też dominanty mniej i bardziej konwencjonalnych metafor, pojawiające się w odpowiedziach osób z różnych grup wiekowych.

Strategie wnioskowania

Pewne strategie używane są niezależnie od tego, czy dziecko zna standardowe znaczenie danej metafory, czy nie zna. Strategię *to-by-mu* stosują najczęściej najmłodsze dzieci, strategię *lubi* najczęściej te nieco starsze. *To-by-mu* polega na przełożeniu funkcji przypisanej nośnikowi na obiekt metafory, który w wyobrażeniu dziecka nadal jest wyłącznie zwierzęciem, rośliną, przedmiotem, elementem krajobrazu lub może łączyć cechy ludzkie i nie-ludzkie. Nie zdarza się, żeby był w pełni człowiekiem. Te odpowiedzi zawierają informację o tym, co ludzie zrobiliby obiektowi, do czego on służy (np. „Nóż? By nim kroili”). *Lubi* polega na charakteryzowaniu obiektu przez opis jego preferencji. Badani mówią, że ktoś lubi określone kolory, przedmioty, czynności. W tym przypadku obiekt często jest człowiekiem. *By lubiał popiskiwać jak kura i by lubiał udawać, wszystko robić jak kura* [chowa dłonie pod pachy i imituje machanie skrzydłami] (7;0). W takich opisach widać pewną redundancję, która może wynikać z prób wyrażenia się w sposób precyzyjny. *By lubiła kury, a kury są brązowe i białe. By lubiła brązowy i biały* (5;9). *Też by się lubiła bawić z innymi, też by lubiła tak czasem samemu się pobawić, bo trawa jest po rosie śliska. Lubi się bawić, bo trawy jest dużo na trawnikach* (8;0). Z drugiej strony da się też odczuć pewien „rozmach”: *By stała sobie, by lubiła drzewa, by lubiła kwiaty na drzewach, lubiłaby wszystkie drzewa z całego świata* (5;9). Dzieci często odnoszą wyobrażony obiekt do siebie: *że lubi owady. Bo ja tak za bardzo nie lubię owadów. Że np. zrywa z drzew liście a np. ja nie zrywam z drzew liści* (6;11). Może to świadczyć o egocentryzmie poznawczym (Matczak, 2003).

Jednak ciekawsze, niż strategie, okazały się „stadia przejściowe” czyli wypowiedzi, w których dziecko łączy cechy tematu i cechy nośnika, najczęściej nie zwracając uwagi na niekonsekwencję. Wąż: *to by była długa i wysoka* (5;10), *ciągnie się po ziemi, byłaby wysoka* (8;3), *szybki, ale mały jak wąż, zwinny i śliski. Takie maziowate ręce* (8;6), *śliski w dotyku, bardzo lubi interesować się zwierzętami, szczególnie węzami* (10;1). Bajoro jest jednocześnie obiektem nieożywionym oraz istotą: *mokre, lubi pić wodę* (8;3). W niektórych takich wypowiedziach widać, które właściwości człowieka wypierają pewne cechy przynależne do domeny nośnika, na przykład „chuda” i „cienki”: *Chuda, bo trawa jest cienka. Lubi się ubierać na zielono* (9;6). Wszystkie zapisy „stadium pośrednich” zaznaczono w analizach poszczególnych bodźców.

Spodziewano się, że w obliczu problemu interpretacyjnego dzieci będą aktywnie poszukiwać sposobów wykonania zadania, tak jakby to była zagadka. W zebranych materiale znalazło się wiele wypowiedzi, w których osoby badane ujawniają, bądź ujawniają i omawiają ścieżki swojego myślenia: *By była wesola, ale też by była nieśmiała. Bo jabłoń też się za często nie rusza, ale te jabłka, to znaczy się by chciała* (8;0). *Mocny jak jabłoń, taki dobry jak właśnie jabłoń. Jabłoń jest dobra, bo ma bardzo dobre owoce. I bardzo lubi jabłka* (8;6). *Lubi owoce. Jest taka kwitnąca, czyli... jest dobra. O wszystko dba* (9;11). *Jabłko czasami trudno się gryzie, to trudno rozgryźć o co mu chodzi* (10;1). *Taka koleżeńska. Jakby coś miała i mogła się podzielić tym, to by się dzieliła. Tak, jak jabłoń się dzieli swoimi jabłkami z nami. Ale jakby ktoś groził jej przyjacielowi, to by spuszczała mu jabłka na głowę. I tak jak jabłoń ma gałęzie, tak by była [pokazuje, obraca się wokół swojej osi]* (8;6). *Że jest tęższy, jest samotny. Ziemniaki jak powstają, to nie są razem, jak rosną w ziemi, więc jest mu trochę smutno* (8;4). *Jak ktoś go walnie, to to go bardziej boli. Bo kubek walnięty się stłucze, z tego co wiem* (8;7). *Kubek jest delikatny, to ona może być delikatna, kubek łatwo rozbić* (8;3). *Pojemna, czyli jest mądra. Ma dużą głowę, dużo wiedzy* (9;8). *Że może wszystko przechować, tak jak kubek przechowuje wodę, bo kubek kojarzy mi się z wodą, a woda z pływaniem. Czyli jest pływakiem* (10;1). *Trochę dziwne. Być jak kubek, jednokształtny, mały, nie rośnie z klasą, samotny, bo kubek jest sam, śmieją się z niego* (8;6). *Lubi się myć, dlatego że kubek... jak się wypije, to trzeba umyć. Może zostać barmanem w przyszłości, bo do kubka się nalewa i miesza różne rzeczy* (9;8). *Nie lubi, jak się go dotyka, dlatego bo ropucha ma jad. Jest obrzydliwy, czasami ludzie się tak zachowują* (9;8). *Byłaby taka delikatna, nieśmiała, bo róża ma takie delikatne płatki, tak się trochę kojarzy jakby* (8;0). *By była delikatna, lubiła różowy kolor, by była zdenerwowana, a jak jest zdenerwowana to często szczypie. Bo jak się dotyka kolców róży, to jakby ktoś szczypał tak leciutko* (6;4). *Krótki, często choruje, bo w zimie trawy nie ma, jest pod śniegiem* (8;6). *Z człowiekiem nie za bardzo mi się kojarzy. Budzi strach, bo ludzie się boją burzy. Pochopny, naskakuje na innych, jak krople deszczu na trawnik, ale trawnik*

rośnie (8;6). Jedna cecha może mieć dwie różne konsekwencje: (Dąb) *czasem smutna, bo czasem dąb smutno szumi. Czasem wesół. Taka nieszczęśliwa, tak mi się kojarzy, a czasem szczęśliwa* (8;6). *Duża, wysoka, taka dosyć rozgadana, ponieważ dąb szumi* (8;3).

Dzieci szukają sposobów wyrażenia myśli, kiedy brak im słów. W tym celu posługują się gestami lub podają opis typowego zachowania obiektu. *By niełatwo nawiązywała kontaktów, by ciągle tak robiła* [pokazuje bębnić palcami o blat], *by ciągle waliła o stół* (7;4). *Taka szybka, szybciotka, bo ulewa pada tak szybko. Tak bardzo, bardzo. I żeby wszystko pierwsza zrobiła w klasie i by to źle zrobiła* (5;10). *Że może się jakby rozpadać, musi być wszędzie pierwszy. Arogancki taki* (10;1). Starsze dzieci wkładają pewien wysiłek w dokładne określenie stanu emocjonalnego wyobrazonego rówieśnika: *nieotworzony w sobie, nic by nie mówił, stałby, unikałby innych* (8;6). *Że słucha uważnie w szkole pani, i jak się zawstydzi, to że stoi tak, jak dąb* (8;2). *Byłaby zagubioną dziewczynką, chciałaby mieć jedną dziewczynkę – koleżankę, chciałaby być tylko z panią i nie umiałaby języków obcych* (5;10).

Kategorie właściwości obiektu metafory

Kategorie właściwości to zawarty w odpowiedziach osób badanych przejaw skupienia uwagi na różnych cechach obiektu, od wyglądu i typowych zachowań po funkcjonowanie emocjonalne, intelektualne, upodobania lub marzenia. Najmłodsi najczęściej charakteryzowali obiekty za pomocą dwóch kategorii: **cech fizycznych** oraz **aktywności**. Była to wyraźna preferencja. Dzieci używały tych kategorii niezależnie od tego, czy mówiły o człowieku, czy o desygnacie nośnika. Ich odpowiedzi układają się w wykazy najważniejszych (ich zdaniem) elementów składowych: Młot składa się z dwóch elementów, podobnie Nóż, Róża z trzech (płatki, łodyga, liście), Ulewa z bardzo wielu (z kropli, które mają określony kształt i które służą do robienia kałuż). Co ciekawe, nie wymieniają części ciała człowieka – zastępują je ubraniem. Widać wyraźnie, że mapowanie cech nośnika na cechy ludzkie zaczyna się od „przełożenia” cech wyglądu oraz aktywności. Czasem powstają mało realistyczne kombinacje. Zarówno gimnazjaliści, licealiści jak i dorośli rezygnują z przytaczania aktywności (chyba, że którąś uważają za wyjątkowo trafną lub typową wyłącznie dla obiektu, na przykład Człowiek-Wata *sprzedaje watę cukrową na straganie*). Częściej używają przymiotników i rzeczowników, niż czasowników. Posługują się uogólnieniem, sprawniej kategoryzują. Waż już nie tyle „kłamię”, co staje się „intrygantem”, Nóż najpierw „robił kanapki”, potem „mordował”, teraz jest „psychopatą”. Nie znaczy to że starsi pomijają opis wyglądu. Dorośli bawią się tymi opisami, chętnie wracają do

podawania pojedynczych szczegółów, np. kształtu nosa. Członkowie starszych grup istotnie rzadziej określali obiekty przez ich wygląd i aktywność, niż robili to młodszy (choć użycie ogólnikowego określenia „piękna” rosło z wiekiem). Nie jest to zaskakujący wniosek, choć należało liczyć się też z inną możliwością: wyniki badań nad konstrukcjami porównawczymi u dzieci w wieku 12-19 lat (Czarnecka, 1995) pokazują, że wygląd rówieśników jest głównym tematem złośliwych przytyków. Nie było więc wcale pewne, czy gimnazjaliści i licealiści zrezygnują z omawiania cech wyglądu.

Bodziec z domeny zwierzęta skłaniał dzieci do omówienia zwierzęcego trybu życia. Drapieżniki polowały, motyl fruwał, delfin pływał, a kura dziobała ziarenka. Człowiek podobny do zwierzęcia początkowo przebierał się za zwierzę na bal przebierańców i bawił w berka (najlepsze połączenie opisu wyglądu i aktywności), potem starał się mieć kontakt z desygnatem nośnika, na przykład spędzał czas obserwując ropuchy. *Że lubi zjadać owoce, robi pikniki pod dębem, lubi się mu przyglądać* [Dębowi], *to sprawia mu przyjemność* (6;9). Jeśli nośnik był nazwą przedmiotu, młodsze dzieci uznawały, że obiekt też jest przedmiotem i mówiły, do czego on służy. Potem tworzyły obraz człowieka, charakteryzowanego poprzez ścisły związek z tą konkretnie rzeczą – umie i lubi jej używać, wiąże z nią plany zawodowe (np. Młot chce pracować na budowie, Kubek chce być barmanem), otacza się symbolicznymi przedstawieniami przedmiotu. Osoba określana metaforą Słońce kojarzy się z ciepłem. Kiedy przestaje być kręgiem widocznym na niebie, może stać się stworem, spod skóry którego wystają promyki, dzieckiem lubiącym siedzieć przy kaloryferze, na plaży, w jacuzzi. Jest *gorący, czyli szybko się poci na wf-ie* (9;6). Kojarzy się też z oślepiającym blaskiem, dlatego elementy jego ubrań i sprzętów pokryte są brokatem, m.in: *gorące czyli taki przystojny, ostry trochę. Też lubi żółte ubrania, lubi kiedy świeci słońce* (9;0). Bodźce z domeny rośliny stanowiły dla dzieci pewne wyzwanie, ponieważ trudniej było opisać je za pomocą aktywności – kojarzą się z unieruchomieniem. Brak ruchu stanowił przesłankę uznania, że z wyobrażonym dzieckiem coś jest nie tak, że odbiega od „normy”. W niektórych opisach aktywności zastąpione są więc uwagami o utrudnionym funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Nie zawsze jest to funkcjonowanie uciążliwe dla otoczenia, czasem budzi jedynie zdziwienie. Co ciekawe, zbiornikom wodnym dzieci nie przypisywały takich trudności. Skłonność do charakteryzowania obiektu przez pryzmat podejmowanej przez niego aktywności szczególnie wyraźnie widać w przypadku Bajora, które dorosłym kojarzy się z apatią i zaniedbaniem, jest opisywane głównie za pomocą przymiotników. Zdaniem dzieci Bajoro jest chłopcem, który pływa i lubi brud. Przymiotników jest mniej niż czasowników.

Z wiekiem rośnie ilość opisów funkcjonowania emocjonalno-społecznego, choć każda z grup ma swoją specyfikę. Dla wielu najmłodszych jest to zbyt trudne. Dzieci w wieku ośmiu,

dziwięciu lat częściej, niż gimnazjaliści, opisują sytuację psychologiczną obiektu. Nazywają niektóre emocje i stany. Jeśli nie potrafią ich nazwać, podają przykład typowego zachowania, sposób wchodzenia w interakcję z otoczeniem. Gimnazjaliści najczęściej charakteryzują człowieka (a nie desygnat nośnika), ale tworzone przez nich opisy są powierzchowne i jednoznaczne. Są krytyczni i dają temu wyraz, jednak nie uzasadniają swoich ocen. Licealiści oraz dorośli najczęściej używają nazw cech odnoszących się do funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Opisy często wskazują na ambiwalencję. Zdarzają się też przykłady dość abstrakcyjnego poczucia humoru, komentarzy lub celowe odniesienia do kultury. Czasem widać w nich coś więcej: jeśli odpowiedzią na bodziec Kura jest „fartuch”, możemy widzieć w tym próbę wskazania „kobiety przy garach” kolejną metaforą. Samo skojarzenie z nośnikiem brzmiałoby prawdopodobnie „jajko”, „farma”, „kogut”. Ale „fartuch” świadczy o znacznej sprawności w posługiwaniu się językiem przenośnym. Ten aspekt rozwoju umiejętności wart jest dalszego badania.

Dobór bodźców inspirowany był dwoma źródłami: pracami Charlesa Osgooda (Osgood 1941, Tanaka, Osgood, 1965) oraz Marii Przetacznik-Gierowskiej (1983, 1994). Zgodnie z sugestiami Charlesa Osgooda zbadano metafory adresowane do wymiarów: siły i ewaluacji. Maria Przetacznik-Gierowska opisuje wprawdzie rozwój poznawczy i kategoryzację przymiotników u dzieci młodszych (2 – 5 r.ż.), niż badano w tym projekcie (tu najmłodsze miało 5;3), ale relacjonowane przez nią wyniki badań potwierdzały zasadność uwzględnienia wymiarów Osgoodowskich oraz uwzględnienia oceny urody. Ponieważ w pilotażach dorośli zwracali dużo uwagi na funkcjonowanie intelektualne, w sumie wybrano cztery wymiary wartości: dobre-złe, ładne-brzydkie, silne-słabe, mądre-głupie.

Kierując się uwagami Marii Przetacznik-Gierowskiej (1983, 1994, por. str. 63-65) na temat opisów oceniających i deskryptywnych, oczekiwano, że wymiar dobre-złe oraz ładne-brzydkie pojawi się w odpowiedziach dzieci z młodszych grup wiekowych, natomiast wymiar silne-słabe, mądre-głupie u starszych. Zostało to potwierdzone, z tą jednak różnicą, że „silne” pojawia się wcześniej, niż „słabe”. Wiązki „mądre” i „głupie” początkowo widać tylko w odpowiedziach na bodźce konwencjonalne, za to pojawiają się odpowiedzi „stabilny emocjonalnie”, „można mu powiedzieć swoje sekrety” i „najpierw działa, potem myśli”.

W wypowiedziach osób z dwóch młodszych grup pojęcia „dobro” i „zło” często bywają zastąpione przez „miłe” vs „niemiłe” bądź „grzeczny” vs „niegrzeczny”. To się dzieje jeszcze kiedy obiekt kojarzony jest wyłącznie z nośnikiem. Lew najpierw jest krwiożerczy, dopiero potem staje się niesfornym dzieckiem. Z chwilą, gdy badani zaczynają widzieć obiekty jako ludzi, osadzają je w realiach bliskich sobie: obiekty metafor, podobnie jak uczestnicy badania, chodzą do szkoły, mają rodziny. Z wiekiem ich przewiny lub zasługi stają się coraz bardziej realistyczne. Nie

zdarza się, aby obiekt, który jest człowiekiem, robił coś, co byłoby dalekie od świata przeciętnego dziesięciolatka. Grzeczni (dobrzy) pomagają rodzicom i kolegom, interesują się przyrodą, robią bukiety albo prace plastyczne, chodzą na bale. Niegrzeczni (źli) biją, zadają się z łobuzami, dają upust emocjom negatywnym w sposób, który trudno znieść – kapryszą, dyrygują, robią na przekór. Nie ma jednak odpowiedzi, w których Człowiek-Obiekt podejmowałby niezwykle wyzwanie albo robił coś niegodziwego. Bohaterowie ani nie ratują planety, ani jej nie zagrażają. Ich portrety początkowo są jednoznaczne (ktoś jest bardzo grzeczny albo bardzo niegrzeczny), potem stają się coraz bardziej złożone. Dzieci czasem korzystają z tylko jednego wymiaru, żeby kogoś opisać (np., szczegółowo omawiają jego wygląd lub aktywności związane z wyglądem „kupuje ładne buty”, „przebiera się za lwa”). Najmłodszy rzadziej odnoszą się do cech abstrakcyjnych lub tych, które wymagają zgromadzenia zasobu różnorodnych, złożonych doświadczeń społecznych (stąd niskie liczebności przy niektórych wiązkach, tu np. lekkoduch, pospolity).

Wymiar ładne-brzydkie jest aktywny od początku, choć najmłodszy często używają określeń „ładne”, „brzydkie” do wartościowania aktywności obiektu. Potwierdza to wynik uzyskany przez Marię Przetacznik-Gierowską (1994). W odpowiedziach dziewczynek, zachwyтом nad urodą obiektu towarzyszy drobne wymienianie nazw jego elementów lub części ubrania. Opis brzydoty jest mniej szczegółowy. Dzieci często utożsamiają brzydotę z brudem i zapewniają, że „one by tego nie lubiły” wynika to być może z zaawansowanego treningu czystości „głuptasy/młodszy się brudzą”. Nieco starsze (wiek 8;9) mają znacznie bogatszy słownik, poza tym kiedy brakuje im potrzebnego pojęcia podają przykład ilustrujący sytuację, w której obiekt zachowuje się w typowy dla siebie sposób. Często widać już bardziej złożoną konstrukcję: „lubi jabłka, jest dobry z przyrody, zielona bluza i brązowe spodnie”. W ten sposób badani odwołują się do wielu podobieństw – rzutują wiele cech nośnika na temat. Poza tym, starsze dzieci niekiedy tworzą ambiwalentne obrazy. Obiekt czasem jest wesoły, a czasem smutny. Rozważają przyczyny lub okoliczności rozwinięcia danej cechy: obiekt „jest nieśmiały bo myśl, że go nie lubią”, „mści się na innych, bo się ich boi”. Te odpowiedzi stają się opisami postaw wraz z uzasadnieniem ich powstania. Są skrótowymi, ale celnymi opisami relacji w grupie. Gimnazjaliści podkreślają raczej swoją niechęć do kogoś, niż zachwyт. Nie stronią od dosadnych, choć powierzchownych opisów. Bywają krytyczni. Brzydki obiekt napawa ich wstrętem. Chwalą go mniej entuzjastycznie. Licealiści używają form bezokolicznikowych i mają największą (spośród tych grup) skłonność do powoływania się na abstrakcyjne idee, na przykład odpowiedzią na hasło Jabłoń jest „dobro”. Mimo to rzadziej wartościują pod kątem moralności. Kontrasty zawarte w sekwencjach ich wypowiedzi wskazują na bardziej relatywistyczne widzenie świata. Sprawiają wrażenie, jakby

starali się udowodnić, że myślą kreatywnie – stąd niektóre dowcipy. O pięknie mówią dość często, o brzydocie znacznie rzadziej.

Wymiar mądre-głupie staje się istotny dopiero w gimnazjum. Być może to efekt wzrostu obowiązków szkolnych. Dzieci nie poświęcają tej kategorii większej uwagi. Choć średnie rosną u gimnazjalistów i uczniów liceum, to i tak są zaskakująco niskie. Jak wynika z prac Czarneckiej (1995), ilość krytycznych uwag na temat predyspozycji intelektualnych otoczenia powinna ustępować jedynie ocenom wyglądu. Coś jednak dzieje się po drodze, ponieważ w badaniu z udziałem osób dorosłych wiązka *głupi* (w599) była najsilniejsza w zbiorze, a wiązka *mądry* (w364) na piątym miejscu. **Starsi zwracają większą uwagę na funkcjonowanie poznawcze.**

Wymiar silne-słabe wydaje się rozkładać nierównomiernie. Młodsze dzieci zwracają uwagę na siłę, na słabość raczej nie. Mogą powiedzieć, że ktoś jest cichy, spokojny lub delikatny, ale nie należy tego utożsamiać ze słabością. Nieco starsze łączą słabość ze smutkiem, z byciem nie lubianym, nieśmiałym, samotnym lub zbyt uległym. Siła ma najczęściej wymiar fizyczny, w drugiej grupie bywa łączona z wytrwałością. U gimnazjalistów i uczniów liceum siła łączy się z przywództwem i dominacją, zaczyna pojawiać się kategoria „nijaki”, „pusty”, „bez własnego zdania” jako wyraz słabości.

Jak wspomniano wcześniej, proces rozumienia metafor wymaga selekcjonowania cech – zarówno nośnika, jak i tematu. Niektóre są podkreślane, inne odsuwane na plan dalszy, nieistotne lub niezauważane. Osoby z różnych grup wiekowych odwołują się do innych kategorii tych cech, co może łączyć się z rozwojem poznawczym i rozwojem percepcji społecznej.

Domeny

Metafory z nośnikami z domeny zwierzęcej miały być najprostsze, ich adekwatne rozumienie powinno zmanifestować się wcześniej, w najmłodszej grupie wiekowej. Przyjęto, że w danym zbiorze metafora jest „łatwiejsza”, kiedy ma wyższy, niż inne metafory, wskaźniki odniesienia oraz w odpowiedziach wcześniej pojawią się te same określenia, których używali dorośli. Można było przypuszczać, że młodszym dzieciom łatwiej będzie dostrzec cechy człowieka w samosterownym obiekcie, który ma zauważalne, podobne do ludzkich funkcje życiowe (oddycha, je, śpi), niż w przedmiocie lub zbiorniku wodnym. Z drugiej strony, łatwiejsze mogły być metafory z nośnikami z domeny przedmioty codziennego użytku, ze względu na możliwość częstych bezpośrednich doświadczeń z desygnatami nośników (Ożdżyński, 1995). Nie

ulega wątpliwości, że dziecko w naszej strefie klimatycznej częściej widzi but, niż bagno. Co do roślin brakowało podstaw do jednoznacznych przewidywań. Przy każdej domenie mógł się ujawnić piagetowski antropomorfizm. Jego przejawów było jednak mało – owszem, czasem Młotowi „nie podobało się, że nim wałęsa w mięso” i „mówił wtedy >>au! au!<<”, ale nie był to dominujący sposób odpowiedzi.

Oczekiwano, że zwierzęta będą konotowały aktywność człowieka, natomiast rośliny – wygląd. Przedmioty codziennego użytku miały kojarzyć się dziecku z różnymi aktywnościami ze względu na kontekst, w jakim je poznaje. Brakuje im funkcji typowych dla żywych organizmów, za to mają funkcje użytkowe i podlegają łatwej manipulacji. Elementy krajobrazu miały ilustrować stany emocjonalne. Te założenia potwierdziły się w znacznej mierze.

Metafory „zwierzęce” rzeczywiście okazały się najłatwiejsze (najwyższy średni wskaźnik odniesienia) i osoby badane mówiły o nich więcej (ilość jednostek opisu). Potwierdziło się przypuszczenie, że domena nośnika ma związek z kategorią właściwości. Bodźce z nazwami zwierząt łączono z opisami funkcjonowania emocjonalno-społecznego, w drugiej kolejności z aktywnościami oraz cechami fizycznymi. Odniesień do funkcjonowania poznawczego było znacząco mniej. Z kolei nośnik zaczerpnięty z domeny rośliny skłaniał osoby badane do mówienia przede wszystkim o cechach fizycznych, co było zgodne z oczekiwaniem. Na drugim miejscu były charakterystyki emocjonalno-społeczne, potem aktywność, wreszcie intelekt (najniższa średnia w zbiorze). Rośliny osadzone są w podłożu, co dzieci przekładają na ich emocjonalność i funkcjonowanie społeczne. Wydaje się, że dla najmłodszych statyczność roślin stanowiła większą przeszkodę niż to, że przedmioty nie poruszają się samowolnie. (Kubek) *to by ciągle robiła tak* [pokazuje ręce pod boki] *i by ją mama ubierała* (6;10). Przedmioty można przenieść, podporządkować sobie – do tego służą. Grozi im nie tyle stałość, co nadmierna mobilność, brak własnej woli. Z drugiej strony, spośród wszystkich domen to przedmioty najłatwiej odnieść do intelektu (bo używanie ich wymaga dojrzałości, jest formą wyrazu rodzicielskiego zaufania?). Elementy krajobrazu kojarzą się natomiast z emocjami, na drugim miejscu z cechami fizycznymi. W literaturze pojawiają się zgodne z tym wątki, na przykład w pracach Zoltana Kovecsess (2007a, 2007b), Nyarko Ansah (2014) lub Ning Yu (1998, 2009), która komentując prace Lakoffa i Johnsona sporo uwagi poświęciła temu, jak w mandaryńskim opisuje się emocje przez odniesienie do płynów i stanów gazowych (para jako złość, uczucie jak przelewający się płyn). Wydaje się, że jest to w pewien sposób spójne z polskim „uszła z niego para”, „para poszła w gwizdek”, „załała go fala goryczy”, „utonął w smutku”. Potwierdziło się też przypuszczenie, że w przypadku metafor o nośnikach z domeny elementy krajobrazu różnice między odpowiedziami wskazującymi na aktywizację cech nośnika bądź cech tematu będą wyraziste. Dzieciom trudno było wskazać

dosłowne, fizyczne podobieństwo między człowiekiem a mgłą lub ulewą, chociaż deszcz zna bardzo dobrze z potocznego doświadczenia. Stąd kombinacje z „czarami”: *to by nikt go nie widział. To by bił i zabijał. I by się zmieniał w człowieka. I by bił złodziei. I by był zły. Zmienia się w mgłę jak widzi policjanta* (5;5). *To by miała moc i by zaczarowała niebo, żeby padało. A gdyby była burzą to by zaczarowała, żeby była burza z piorunami* (6;10).

Helena Borowiec (1995) pisze, że schemat poznawczy, według którego sześciolatnie dzieci interpretują znaczenia nazw roślin i zwierząt wypełniają następujące kategorie: klasa nadrzędna (hiperonim), kohiponimy (klasa podrzędna), czynności ogólne, relacje z człowiekiem, miejsce przebywania, czas przebywania (zwierzęta). Ten wynik został potwierdzony tylko częściowo, ale pamiętać należy, że autorka zadawała dzieciom bardzo konkretne, sterowane pytania (co dany obiekt robi lub jak wygląda). W omawianym projekcie ważne okazały się czynności, miejsce przebywania, relacje z człowiekiem (strategia *to-by-mu*). Borowiec zwraca też uwagę na silną antropomorfizację, trudności z werbalizowaniem, zawieranie w odpowiedziach utrwalonych w języku stereotypowych cech obiektów. To ostatnie potwierdziło się niewątpliwie.

Gdyby jedna z domen była jednoznacznie łatwiejsza także dla starszych, to w odpowiedziach dorosłych najbardziej konwencjonalne powinny być metafory o nośnikach z tej właśnie domeny. Tak nie było. Najbardziej konwencjonalne: But, Słońce, Sowa, Tęcza, należą do trzech różnych.

Konwencjonalność, dominanty i ożywienie

Projektując tę pracę oczekiwano, że rozumienie metafory konwencjonalnej to wynik przede wszystkim przyswojenia pewnego przekazu kulturowego, dlatego w pewnym wieku dzieci będą potrafiły podać najbardziej utarte znaczenia (np. Sowa – mądra) i większość prawdopodobnie na tym poprzestanie. Wywołani do tablicy przypomnimy sobie powiedzonka i standardowe porównania „bronila niczym lwica swoich lwiatek”, „potulny jak owieczka”, „siedział jak mysz pod miotłą”, „głupi jak but” jednak ani sami ich nie stworzyliśmy, ani nie znamy źródeł. Dlatego nie analizujemy ich tak, jakby były naszymi prywatnymi odkryciami semantycznymi. Jeśli znajdziemy je w nieudolnych wierszach nastolatków, skrytykujemy i dzieło i twórcę. Posługując się terminologią Ricoeura, można powiedzieć, że wyrażenia konwencjonalne (martwe) nie zdumiewają i nie zachwycają kompetentnych użytkowników języka. Przynajmniej dopóki nie sprowokują ich do refleksji. Jak pisze White (1996), nawet martwe metafory mogą ożyć. U

White'a dzieje się to w kontekście poetyckim, warto jednak dodać tu kolejną możliwość – metafory ożywają, kiedy o ich interpretację prosimy dzieci. Dzieci nie znają znaczenia konwencjonalnego, więc tworzą interpretację na bieżąco albo znają konwencję lecz dodają coś od siebie. But: *dużo chodzi, da się go zawiązać, czyli tak pocieszyć. Czyli tak, żeby cię lubił. Buty mogą być kolorowe* (9;0). *To znaczy, że... że np. ma siostrę, bo są dwa buty. Jest bardzo wytrzymała* (8;6). But: *głupi, głupiutki i ściąga od innych dzieci* (8;10).

Patrząc na podział na metafory „martwe” lub „żywe” z tej perspektywy możemy powiedzieć, że nawet najbardziej konwencjonalna metafora może ożyć – jej status zależy wyłącznie od reakcji odbiorcy. Nawet jeśli młodsze dzieci znają konwencję i podają adekwatne do niej skojarzenia, to często rozbudowują opis. Uważają to pierwsze znaczenie zaledwie za punkt wyjścia do dalszego rozumowania.

Przyjęto, że przetwarzanie metafory twórczej wymaga bardziej złożonych kompetencji poznawczych: rozumowania przez analogię, myślenia abstrakcyjnego, gotowości do szukania sensu w zaskakujących zestawieniach znaczeń i kontekstów, bogatych zasobów wiedzy o domenie nośnika i o domenie tematu. Dlatego odpowiedzi na nietypowe metafory zapowiadały się jako „ciekawsze”. Jednak w przypadku mniej i bardziej utartych znaczeń zadziałał ten sam mechanizm: starszym dzieciom często nie wystarczało znalezienie jednego podobieństwa. Tworzyły „siatkę” wspólnych cech, którą rzutowały na temat. Nie tylko mówiły, że Lampa jest pomysłowa, ale też jak może wyglądać i co może czuć. Gimnazjaliści ożywiali metafory rzadko, raczej podawali pewien zakres standardowego znaczenia. Czytając odpowiedzi zebrane od licealistów można mieć wrażenie, że niektórzy z nich starali się odpowiedzieć w sposób nietypowy. Paradoksalnie, nie zawsze prowadzi to do prawdziwej oryginalności.

Zarówno rozumienie metafor konwencjonalnych jak i twórczych wzrasta z wiekiem, jednak w metaforach, których znaczenie jest utarte, powszechnie znane i obecne w przekazie adresowanym do dzieci (np. mądra Sowa), dominanta znaczenia ujawnia się wcześniej. Analiza różnic międzygrupowych pokazuje, że w konwencjonalnych najsilniejsze dominanty aktywne są we wszystkich grupach wiekowych, nawet jeśli nie każda spośród najmłodszych osób badanych mówi o człowieku.

Im bardziej utarte znaczenie, tym więcej dominant aktywizuje się w młodszych grupach. Konwencjonalność wydaje się jednak nie mieć większego wpływu na wartość wskaźnika odniesienia (który mówi o tym, czy osoba badana odnosi się do tematu). Dziecko może podać standardowe znaczenie, po czym natychmiast uzupełni wypowiedź o skojarzenie z nośnikiem – wartość wskaźnika spada.

W badaniu z udziałem osób dorosłych najmniej spójne znaczenia miały metafory Jabłoń, Kubek, Lampa, Trawa. Skojarzeń z nośnikami było tu więcej niż w bodźcach konwencjonalnych. Najsilniejsze dominanty stanowiły w nich zaledwie po kilkanaście procent odpowiedzi, te zaś w badaniu z udziałem dzieci aktywizowały się późno albo wcale. Nie znaczy to, że odpowiedzi dzieci nie były zgodne między sobą. Przeciwnie. Większość uznała, że Jabłoń to ktoś, kto lubi jabłka lub pracuje w sadzie. Podobnie Ziemniak – jest zjadany lub sam zjada. Bodźce związane z jedzeniem wywoływały u dzieci znaczną zgodność.

Ciekawe, że metafory, które dla dorosłych były niekonwencjonalne, to jednocześnie bodźce, które odwołują się do bliskiego doświadczenia. Wszyscy codziennie korzystają z kubków i lamp. Widują je częściej niż widzą delfiny. Wartość średnich wskaźnika odniesienia w bodźcach, z którymi dzieci mają prawdopodobnie więcej fizycznego kontaktu była nieznacznie niższa, niż jego wartość w bodźcach mniej dostępnych. Czy można to interpretować jako informację, że częste, bezpośrednie (także fizyczne) kontakty z danym obiektem wcale nie ułatwiają metaforycznego przetwarzania związanych z nim bodźców? Przyczyna leży albo w specyficznych właściwościach tego obiektu (mało prawdopodobne) albo trudności wynikają z tego, że pamięć doświadczeń percepcyjnych z desygnatami nośnika jest tak silna, że młodszym dzieciom trudno jest rzutować te cechy na człowieka. Wynikałoby stąd, że bodźce związane z nazwami obiektów należących do stałego otoczenia wymagają więcej wysiłku niż te, które i tak znamy głównie z przekazu kulturowego (dzielny Lew, zdradziecki Wąż i.in.). Byłoby to niezgodne z podstawowym twierdzeniem Lakoffa i Johnsona (1988), które – mimo licznych krytyk – jest utrwalone w głównym nurcie prac nad metaforą, co widać między innymi w tekście Agnieszki Libury (2000). Libura pisze: „dzięki metaforze ludzie rozumieją zjawiska mniej wyraźnie zarysowane w doświadczeniu za pomocą siatki pojęć odnoszących się do lepiej ustrukturyzowanych i najczęściej bardziej podstawowych doświadczeń. Jako dziedziny źródłowe w odwzorowaniach metaforycznych służą zatem takie dziedziny pojęciowe, które są związane z podstawowymi, codziennymi doświadczeniami i mają jasno określoną strukturę inherentną. Warunki te spełniają najpełniej dziedziny fizyczne i konkretne, strukturyzowane przez schematy wyobrazeniowe, wyłaniające się z doświadczeń związanych z funkcjonowaniem ciała.” (Libura, 2000, str. 54 i 55). Czy z zebranego tu materiału wynika, że obiekty, o których dziecko uczy się głównie z przekazu kulturowego są lepszą podstawą metaforycznego mówienia o ludziach, niż obiekty, z którymi ma częsty kontakt bezpośredni? Nie. Należy pamiętać, że kiedy wybierano bodźce do badania, kwestia częstotliwości kontaktu bezpośredniego była drugorzędna. Ważne było, aby dziecko „wiedziało co to jest”, czyli mogło swobodnie sięgać do swoich zasobów wiedzy na temat cech nośnika. Mało który ośmiolatek może pochwalić się tym, że obserwował sowę w jej naturalnym

środowisku. Nie sprawdzano, czy miało okazję poklepać lwa po grzbiecie. Sowa, Lew i Wąż zostały włączone do badania właśnie dlatego, że są konwencjonalne. Oczywiście, wśród bodźców o utartych znaczeniach są też te łatwo dostępne (Róża i But), ale i tak trzeba zachować ostrożność, aby nie wyciągnąć pochopnych wniosków. Problem jest jednak intrygujący, warto podnieść go przy kolejnej okazji i przeprowadzić badanie, w którym bodźce metaforyczne byłby dobrane ze względu na tak postawiony problem.

Ta różnica może też prowokować do sformułowania wniosku, że częsty kontakt z desygnatem nośnika prowadzi do rozumienia metafory w sposób bardziej oryginalny, twórczy. W przypadku gdy dana wypowiedź nie odwołuje się do dominant (lub, szerzej – do pola semantycznego ujawnionego w badaniu kompetentnych użytkowników języka), lecz ma wysoką wartość wskaźnika odniesienia, to osoba badana wprawdzie odnosi się do tematu (do ludzi), ale mówi o nim coś niekonwencjonalnego. Ten sposób rozumienia metafory należałoby uznać za najbardziej twórczy.

Z wiekiem wzrasta wartość wskaźnika odniesienia, co znaczy, że im starsi są badani, tym częściej w odpowiedzi na bodziec aktywizują domenę tematu. Mimo to, metafory nadal bywają kojarzone z nośnikiem. W odpowiedziach gimnazjalistów, licealistów i dorosłych skojarzenia z nośnikiem padają czasem w drugiej kolejności, jakby dla uzupełnienia wypowiedzi. Dlaczego? Paul Ricoeur (1984) pisał, że w metaforze zawsze aktywne są zarówno znaczenia dosłowne, jak i przenośne. Właśnie ta jednoczesność stanowi o jej sile. Zestawienie reprezentacji zyskuje nowe znaczenie, niesprowadzalne do sumy sensów elementów składowych. W odniesieniu do omawianego projektu można przetworzyć tę myśl i powiedzieć: z chwilą, kiedy dziecko uczy się rozumieć metaforę, domena nośnika nie przestaje być aktywna. Pojęcia nie tracą znaczeń – raczej zyskują nowe. To, że także w pełni kompetentni użytkownicy języka (dorośli) czasem podają skojarzenia z nośnikiem, choć nie zawsze na pierwszym miejscu, jest dowodem tego współbrzmienia. Bez niego doszłoby najwyżej do poszerzenia polisemii znaczeń słowa, które można przyjmować wyłącznie dosłownie. Skoro w metaforach (zwłaszcza w żywych) kilka znaczeń musi jednocześnie współistnieć, co można powiedzieć o pierwszeństwie znaczeń? Badania, w których mierzy się czas podejmowania decyzji, czy dany element jest egzemplarzem wybranej kategorii pojęciowej, opierają się na założeniu, że czas reakcji zależy od typowości danego egzemplarza – im bardziej typowy, tym szybsze rozpoznanie (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2008). Pierwsze skojarzenie wskazuje, która domena aktywizuje się szybciej. W omawianym projekcie dzieci czasem przypominały sobie na głos, że tematem są cechy ludzkie i „poprawiały” odpowiedzi. Te zmiany nie były w jakikolwiek sposób prowokowane. Przykładowo, reakcją na hasło Tęcza mogła być szybka odpowiedź „długa!”, a w odpowiedzi na Trawę

„krótki!”. Dzieci, które uważały, że popełniły błąd, zmieniały odpowiedź z „długa” na „wysoka” bądź „chudy”, „krótki” na „niski” lub „ma włosy krótko ostrzyżone”. Widać tu newralgiczny moment mapowania, o którym wiele pisano (por. str. 23 i 32). To ważny powód, dla którego metafory należy badać jakościowo.

W jaki sposób omówiony projekt wpisuje się w szerszy kontekst teoretyczny?

Wprawdzie model badawczy nie pozwala potwierdzić niektórych postulatów Olafa Jäkela (2003), chociażby diachronii – porównania międzygrupowe nie dostarczają danych do formułowania wniosków o zmienności znaczeń metaforycznych w czasie – mimo to w świetle zebranych wyników jego postulaty na temat metafor wydają się zasadne. Aktywizacja dominanty rzeczywiście wymaga dostępu do „systemu banalnych skojarzeń”, jak o tym pisał Max Black (1971). To tłumaczy, dlaczego dzieci z przekonaniem powtarzają, że Mysz je ser, a Lew jest królem. Potwierdziły się także uwagi Andrew Ortony’ego (1979) o nierównowadze wyrazistości cech (Człowiek-Ulewa zajmuje się głównie płakaniem) oraz cykl prac Samuela Glucksberga i współpracowników o potrzebie inhibicji wyrazistych, ale niepasujących do tematu właściwości nośnika (por. Glucksberg, Keysar, 1990).

Po przeanalizowaniu odpowiedzi zebranych w niniejszym projekcie pogląd konstruktywistyczny wydaje się tym bardziej przekonujący. W zebranych materiale wyraźnie widać, że osoby badane rzutują na temat więcej niż jedną cechę nośnika, co potwierdza tezę o metaforze jako o procesie operacji kategoryalnych (por. str. 24-27). W najbardziej konwencjonalnych metaforach pierwsze miejsce zajmują dominanty. Ale nawet jeśli dzieci znają konwencję i podają adekwatne do niej skojarzenie, to nadal rozbudowują opis. Często uważają to pierwsze znaczenie za ledwie za punkt wyjścia do dalszego rozumowania, szukają kolejnych podobieństw między nośnikami i tematem. W wielu wypowiedziach widać, że nie zadowolają się znalezieniem jednego. Tworzą „siatkę” wspólnych cech, którą potem rzutują na temat. Nie ulega wątpliwości, że rozumienie metafory jest konstruowaniem jej znaczenia. Jest to bardziej złożony proces, niż wynikałoby to z teorii porównaniowych. Osoby z różnych grup wiekowych inaczej rozumieją metafory. Co więcej, każda metafora może być żywa – jej status zależy wyłącznie od reakcji odbiorcy. Wniosek z przeprowadzonych badań jest jednoznaczny: rozwój zdolności rozumienia metafor nie sprowadza się do przyswojenia konwencjonalnych porównań, sprawdzonych chwytów retorycznych. To złożony proces, który odzwierciedla rozwój poznawczy jednostki.

Ocena metody

Jak wspomniano w przypisie we wprowadzeniu, opisane wyżej badania są zaledwie częścią większego projektu. Na jego potrzeby stworzono dwa narzędzia. Wyniki zebrane za pomocą jednego z nich nie były tu prezentowane, ale ukażą się w serii artykułów. Drugie narzędzie – lista bodźców metaforycznych o nośnikach z czterech domen, adresowanych do czterech wymiarów ludzkich cech, umożliwiło zebranie obszernego materiału. Pewien problem stanowiła konieczność dobrania bodźców oraz instrukcji, które nadawałyby się dla osób z bardzo różnych grup wiekowych. Gdyby były frustrująco trudne dla najmłodszych i banalne dla najstarszych, realizacja projektu w zaplanowanej formie byłaby zagrożona. Na szczęście najmłodsi nie wydawali się w jakikolwiek sposób skrzepowani pytaniami. Niektóre bodźce uważali za zabawne, reagowali na nie śmiechem i zabawami językowymi (na przykład: Ulewa – „to by wszystkich lał!”, Młotek – „to by był stuknięty!”). Udzielenie odpowiedzi wskazującej na nieumiejętność wykonania zadania nie wiązała się ze stresem. Dzieci miały pełną swobodę wypowiedzi. Może się wydawać, że narzędzie najcelniej trafiło w preferencje ośmiolatków, ponieważ odpowiadały z największym zaangażowaniem, a wiele spośród ich uwag wskazywało na wgląd. Czasem zastanawiały się nad tym, w jaki sposób coś im się kojarzy albo czy „można tak powiedzieć o człowieku”. W porównaniu z dziećmi w wieku 8;9, uczniowie gimnazjum sprawiają wrażenie oszczędnych w słowach. A nawet odpowiadali jakby od niechcenia. Różnica może wynikać z tego, że dzieci były badane indywidualnie, a starsi – grupowo, pisemnie. Nawet jeśli badacz powstrzymywał się przed jakimkolwiek dopytywaniem, aby nie wpływać na to, jakiej kategorii właściwości dziecko spontanicznie używa (nie prowokowano „a jak by wyglądał?”, „a jaki by był z charakteru?”) to jednak kontakt indywidualny otwiera i pobudza do pracy. Mimo to, trzy grupy wiekowe, które odpowiadały pisemnie (gimnazjaliści, licealiści, studenci różnych lat) także mają swoją specyfikę. Efekt nie może więc wynikać wyłącznie z trybu odpowiedzi. Warto jednak w kolejnym projekcie z częścią młodzieży i dorosłych przeprowadzić badanie ustnie, aby móc porównać m.in. skłonność do używania abstrakcji, do podawania przykładów zachowań, do dygresji oraz szczegółowość opisu wyobrażonych obiektów.

Narzędzie nie okazało się trywialne dla starszych grup wiekowych. Tu także zdarzały się gry językowe. Nie zakładano ograniczeń czasowych, ale być może warto byłoby mierzyć czas, aby porównać odpowiedzi osób reagujących spontanicznie i bardziej refleksyjnie. Co ciekawe, u studentów wyższych lat dało się zauważyć pewną specyfikę odpowiedzi, która najprawdopodobniej ma związek z wybranym kierunkiem wykształcenia (Dryll E.M., 2010). Studenci SGH wypełniali rubryki skrupulatnie, ale częściej pisali w nich „nie wiem”, czego studenci psychologii nie robili prawie nigdy. Studenci SGH oddając arkusze pytali czasem „jak to o mnie świadczy, skoro napisałem, że Nóż jest ostry?”. Dziennikarze nie kłopotali się tym, choć ta

grupa także miała swoją cechę charakterystyczną: to w ich odpowiedziach zbiorniki brudnej wody kojarzą się z frakcjami politycznymi. Spośród dorosłych najbardziej kreatywni okazali się studenci piątego roku Wydziału Psychologii UW (Dryll E.M., ibidem).

Rzeczywiście, lista bodźców sprawia wrażenie testu projekcyjnego. Wiązano z tym pewne obawy metodologiczne. Między innymi dlatego zwiększono grupy dorosłych, włączając do puli odpowiedzi informacje zebrane od osób biorących udział w pilotażach. Dlatego na niektóre, wcześniej dodane do listy bodźce odpowiedziało więcej osób. Ponieważ „jednostką oglądu” ma tu być pole semantyczne konkretnej metafory, a nie wyniki jednostkowe osoby badanej, użyto testu porównania miar położenia ze standardem.

Badanie tak złożonego problemu wymaga połączenia technik jakościowych oraz ilościowych. Zastosowanie wyłącznie ilościowych prowadziłoby do drastycznego zubożenia materiału. Posłużenie się technikami jakościowymi oraz metodą indukcyjną ma istotne zalety, ponieważ umożliwia przedstawienie materiału w formie, która zachowuje specyfikę poszczególnych odpowiedzi. Sprawia, że można do niego wracać wielokrotnie, oceniać go pod innym kątem. Nie ma tu konfliktu między analizą jakościową, a wprowadzeniem możliwie precyzyjnych wskaźników („możliwie” uwzględnivszy charakter problemu), więc stosowanie technik jakościowych nie wyklucza posłużenia się technikami ilościowymi. Największym problemem przy tego typu projektach jest ich pracochłonność. W badaniach ankietowych oszczędza się czas, nakład koncepcyjny na etapie analizy. Więcej wiadomo już na wstępie – znane są zakresy stosowania i ramy teoretyczne używanych narzędzi.

Plany na przyszłość

Badanie metafor jest podobne do wkroczenia na teren fascynujący, ale pełen pułapek. Dlatego w następnym projekcie warto zastosować poprawioną wersję narzędzia. Skoro istnieje już pewien punkt odniesienia, można zadowolić się mniejszymi, za to precyzyjnie dobranymi grupami. Jest wiele tropów wartych zbadania. Jednym z nich jest problem: **konwencjonalność bodźca i dostępność desygnatu nośnika a wskaźnik odniesienia** (por. str. 183, 196). Jaką wartość dzieci przydają opisywanym obiektom? Jak przebiega rozwój zdolności rozumienia metafor w zależności od profilu kształcenia (pewne różnice już dało się zauważyć u dorosłych), poziomu osiągnięć szkolnych, introwertyzmu vs ekstrawertyzmu, inteligencji emocjonalnej, poziomu twórczości językowej i niejęzykowej?

Poza teoretycznym wkładem w dyskurs o metaforze, zrealizowane badania mogą posłużyć do stworzenia narzędzia mierzącego spostrzeganie społeczne. Podobnie jak proszenie dziecka o opis przekonań wyobrażonej osoby stanowi sposób pomiaru poziomu rozwoju decentracji interpersonalnej (np. Test Podejmowania Ról Feffera, patrz: Matczak, 2003), tak i narzędzie wymagające posiadania opisanych wyżej umiejętności może znaleźć zastosowanie praktyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, J. J. (2002). Philosophy After the Mirror of Nature: Rorty, Dewey, and Peirce on Pragmatism and Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 17(3), 227-324.
- Aisenman, R. A. (1999). Structure mapping and the simile-metaphor preference. *Metaphor and Symbol*, 14(1), 45-51.
- Arystoteles. (2008). *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*. Warszawa: PWN.
- Balconi, M., Amenta, S. (2010). 'A fighter is a lion'. Neuropsychological indexes in comprehending frozen metaphors. *Journal of Pragmatics*, 42(12), 3246–3257.
- Baluch, A. (1995). O poetyckiej wizji świata dziecka (czyli „Lust zum fabulieren”). W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 200-211). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Barker, P. (1997). *Metafory w psychoterapii*. Gdańsk: GWP
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory and Cognition*, 11, 211-227.
- Barsalou, L. W. (1987). The instability of graded structure: Implications for the nature of concepts. W: U. Neisser (red.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. New York: Cambridge University Press.
- Bartczak, M., Bokus, B. (2013). *Rozumienie pojęć w depresji*. Piaseczno: LEXEM.
- Barthes, R. (2000). *Mitologie*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bartlett, F. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. New York: Basic Books.
- Bartmiński, J. (red.). (1980). *Słownik ludowy stereotypów językowych. Zeszyt próbny*. Wrocław: Wyd. „Wiedza o kulturze”.
- Bense, M. (1980). *Świat przez pryzmat znaku*. Warszawa: PIW.
- Będkowska-Kopczyk, A. (2001). Metaforyka roślinna w języku słoweńskim i jej podstawy konceptualne (na tle metaforyki polskiej). *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 2282 (16), 149-158.
- Bellert, I. (1984). Interpretacja tekstów metaforycznych metodą Sherlocka Holmesa: Twórcze użycie znaków językowych. *Pamiętnik Literacki*, LXXV(2), 287-312.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.

- Bergevin, T., Bukowski, W. M., Miners, R. (2007). Social development. W: A. Slater, G. Bremner (red.), *An introduction to developmental psychology* (s. 388-412). New York: Psychology Press.
- Bergson, H. (1977). *Śmiech: esej o komizmie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N. (red.). (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniu i wartościach baśni*. Warszawa: W.A.B.
- Bęben, W. (1999/2000). Systematyka kultury pozaeuropejskiej: Australia i Oceania. Wykłady dla Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej. Warszawa.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Białecka-Pikul, M. (2003). Metaphors in preschool child thinking about the mind. *Psychology of Language and Communication*, 7(2), 37-47.
- Białecka-Pikul, M. (2004). Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu. *Przegląd Psychologiczny*, 47(3), 305-317.
- Białecka-Pikul, M. (2009). Teoria umysłu. Istota i mechanizmy rozwoju. W: M. Kielar-Turska (red.), *Studia nad rozwojem i wychowaniem* (s. 44-51). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Black, M. (1971). Metafora. *Pamiętnik Literacki* LXII(3), 217-233.
- Black, M. (1993). More about metaphor. W: A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought* (s. 19-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bobryk, J. (1996). *Reprezentacja, intencjonalność, samoświadomość*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Bochaver, A., Fenko, A. (2010). Metaphors in happy and unhappy life stories of Russian adults, *Metaphor and Symbol*, 25(4), 243-262.
- Bogusławski, A. (1971). O metaforze. *Pamiętnik Literacki*, LXII(4), 113-126.
- Bogusławski, A. (2006). O zasięgu operandów metaforyzacji (uwagi do jednej z fascynacji M.R. Mayenowej) (maszynopis).

- Bokus, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci: o linii i polu narracji*. Kielce: Energeia.
- Bokus, B., Shugar, G. W. (red.). (2007). *Psychologia języka dziecka: osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: GWP.
- Bokus, B. (2013). Pejzaż akcji i pejzaż świadomości w opowiadaniach dziecięcych (z badań nad kompetencją komunikacyjną sześciolatków). W: B. Bokus, Z. Kloch (red.), *Teksty i interpretacje* (s. 298-308). Piaseczno: Lexem.
- Borowiec, H. (1995). Nazwy zwierząt i roślin w świadomości językowej dzieci. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 87-96). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Bowdle, B. F., Gentner, D. (2005). The Career of Metaphor. *Psychological Review*, 112(1), 193-216.
- Bracki, A. (2009). *Językowy obraz świata w tekstach słowiańskich pieśni ludowych na materiale kaszubskim i ukraińskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Brett, D. (2011). *Bajki, które leczą. Cz. 1. i 2.* Gdańsk: GWP.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1997). *Charles Sanders Pierce: Wybór pism semiotycznych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Bühler, K. (2004). *Teoria języka*. Kraków: Universitas.
- Burszta, W., Piątkowski, K. (1994). *O czym opowiada antropologiczna opowieść*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Burszta, W. J. (2008). Nacjonalistyczne metafory pokrewieństwa. W: J. Sujecka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica 8, Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i mowie potocznej* (s. 205-214). Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Camp, E. (2006). [Metaphor in the mind: The cognition of metaphor](#), *Philosophy Compass*, 1(2), 154–170.
- Campbell, J. (1997). *Bohater o tysiącu twarzy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Campbell, J. D., Katz, A. N. (2006). On reversing the topics and vehicles of metaphor. *Metaphor and Symbol*, 21(1), 1-22.
- Chiappe, D. L., Kennedy, J. M. (2001). Literal bases for metaphor and simile. *Metaphor and Symbol*, 16(3 i 4), 249–276.
- Chiappe, D. L., Kenedy, J. M., Chiappe, P. (2003). Aptness is more important than comprehensibility in preference for metaphors and similies. *Poetics*, 31, 51-68.
- Chiappe, D. L., Kennedy, J. M., Smykowski, T. (2003). Reversibility, aptness, and the conventionality of metaphors and similes. *Metaphor and Symbol*, 18(2), 85-105.
- Ciechanowicz, A. (1981). *Ewolucja skojarzeniowej struktury pola semantycznego wyrazów u dzieci w wieku od 2 do 15 lat*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa: ENETEIA.
- Clark, E. (1983). Meanings and concepts, W: P. H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology. T. III. Cognitive development* (s. 787-840). New York: Wiley.
- Colston, H. L., Kuiper, M. S. (2002). Figurative language development research and popular children's literature: Why we should know 'where the wild things are'. *Metaphor and Symbol*, 17(1), 27–43.
- Colston, H. L., Gibbs, R. W. (2002). Are irony and metaphor understood differently? *Metaphor and Symbol*, 17, 57–80.
- Connor, K., Kogan, N. (1980). Topic-vehicle relations in metaphor: The issue of asymmetry. W: R. P. Honeck, R. R. Hoffman (red.), *Cognition and figurative language* (s. 283-310). Hillsdale: Erlbaum.
- Coulson, S. (2001). *Semantic leaps: Fframe-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, R. (1997). *Meaning and mental representation*. London: MIT Press.
- Cybulska-Bohuszewicz, E. (2010). *On utwierdził na wieki niebo niestanowne. Chrześcijańska wizja kosmosu w poezji polskiej od połowy XVI do połowy XVIII w.* Warszawa: Instytut Badań literackich PAN.
- Czarnecka, K. (1995). Konstrukcje porównawcze jako odzwierciedlenie uczniowskiej wizji świata. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 315-320). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Czerkasowa, J. T. (1971). Próba lingwistycznej interpretacji tropów (metafora). *Pamiętnik Literacki*, LXII(3), 259-273.
- Davidson, D. (1984). What metaphors mean. W: D. Davidson, (red.), *Inquiries into truth and interpretation* (s. 245-264). Oxford: Clarendon Press.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor in corpus linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Derrida, J. (2002). *Marginesy filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Dobrzyńska, T. (2008). Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory. W: J. Sujecka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica 8, Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i mowie potocznej* (s. 15-27). Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Dobrzyńska, T. (2013). W poszukiwaniu sensu: metafora. W: B. Bokus, Z. Kloch (red.), *Teksty i interpretacje* (s. 19-31). Piaseczno: LEXEM.
- Dretske, F. (2004). *Naturalizowanie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Dryll, E. M. (2003). Dostępność kategorii cech zwierząt: sposób ujawniania kontekstów nabywania wiedzy. Niepublikowana praca roczna empiryczna, przygotowana pod kierunkiem M. Hamana, Wydział Psychologii UW.
- Dryll, E. M. (2006). Rozwój zdolności rozumienia metafor charakteryzujących ludzi. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Dryll, E. M. (2009). Changes in Metaphor Comprehension in Children. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4/2009), 49-57.
- Dryll, E. M. (2010). Emotional intelligence and describing humans with metaphors. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of language and communication*, (s. 165-179). Warszawa: MATRIX.
- Dryll, E., Cierpka, A. (red.). (2004). *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E., Cierpka, A. (1996). Badanie treści etosu rodzinnego poprzez analizę narracji. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1, 33-52.

- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę: transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: ENETEIA.
- Eco, U. (1972). *Pejzaż semiotyczny*. Warszawa: PIW.
- Eliade, M. (1993). *Traktat o historii religii*. Warszawa: PWN.
- Eliade, M. (1998). *Aspekty Mitu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Engelking, A. (2000). *Kłótwa. Rzecz o ludowej magii słowa*. Wrocław: Monografie Fundacji Na Rzecz Nauki Polskiej FUNNA.
- Engstrøm, A. (1999). The contemporary theory of metaphor revisited. *Metaphor and Symbol*, 14(1), 53-61.
- Falkiewicz, A. (1996). *Istnienie i metafora*. Wrocław: Wydawnictwo A.
- Ferretti, T. R., Schwint, Ch. A., Katz, A. N. (2007). Electrophysiological and behavioral measures of the influence of literal and figurative contextual constraints on proverb comprehension. *Brain and Language*, 101, 38-49.
- Fiumara, G. C. (1995). *The metaphoric process: connections between language and life*. London, New York: Routledge.
- Fiumara, G. C. (2013). *The other side of language: A philosophy of listening*. London, New York: Routledge.
- Flader, D. (2000). O roli metaforyki w języku teoretycznym Freuda. *Przegląd filozoficzny – Nowa Seria 2000*, 3(35), 136-147.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fortuna, P., Urban, M. (2014). *Metafory i analogie w szkoleniach*. Sopot: GWP.
- Fraser, B. (1993). The interpretation of novel metaphors. W: A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought* (s. 329-341). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajda, S. (2008). Metafora w dyskursie naukowym. W: J. Sujecka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica 8, Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i mowie potocznej* (s. 29-42). Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Gantz, J. (1981). *Early Irish myths and sagas*. London: Penguin Books.

- Gąsiorek, K. (1995). Metaforyka tekstów dziecięcych (na przykładzie klasy II). W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 245-251). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gasiul, H. (2005). Monolog czy dialog? Refleksje nad kryteriami oceny rozwoju „ja”. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl, P. Oleś (red.), *Polifonia osobowości: aktualne problemy psychologii narracji* (s. 33-50). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Genabith van, J. (2001). Metaphors, logic and type theory. *Metaphor and Symbol*, 16(1&2), 43-57.
- Gennep van, A. (2006). *Obrzędy przejścia*. Warszawa: PIW
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gentner, D., Clement, C. A. (1988). Evidence for relational selectivity in the interpretation of analogy and metaphor. W: G. H. Bower (red.) *The psychology of learning and motivation*, (s. 307-358). New York: Academic.
- Gentner, D., Wolff, P. (1997). Alingment in the processing of metaphor. *Journal of Memory and Language*, 37, s. 331-355.
- Gentner D., Bowdle, B. (2001). Convention, form, and figurative language processing. *Metaphor and Symbol*, 16(3 i 4), 223-247.
- Gernsbacher, M., A., Pripas-Kapit, S. R. (2012). Who's missing the point? A commentary on claims that autistic persons have a specific deficit in figurative language comprehension, *Metaphor and Symbol*, 27(1) s. 93-105.
- Gibbs, R. W., O'Brien, J. E. (1990). Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36(1), 35-68.
- Gibbs R. W. Jr (2001). Evaluating contemporary models of figurative language understanding. *Metaphor and Symbol*, 16(3 i 4), pp. 317–333.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gineste, M., Indurkha, B., Scrat, V. (2000). Emergence of features in metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 15(3), 117-135.
- Gieysztor, A. (2006). *Mitologia Słowian*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Giora, R., Fein, O. (1999). Irony: Context and salience. *Metaphor and Symbol*, 14, 241-257.
- Giora, R. (2008). Is metaphor unique? W: R. W. Gibbs, Jr (red.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (s.143-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giora, R., Livnata, E., et. al. (2013). Negation generates nonliteral interpretations by default, *Metaphor and Symbol*, 28(2), s. 89-115.
- Głowiński, M. (2004). *Narratologia*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Glucksberg, S., Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: beyond similarity. *Psychological Review*, 97, 3–18.
- Glucksberg, S., Manfredi, D., McGlone, M. (1997). Metaphor comprehension: An interactive property attribution model. *Journal of Memory and Language*, 36(1) 50- 67.
- Glucksberg, S., McGlone, M. S. Manfredi, M. S. (1997). Property attribution in metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*, 31, s. 1541-1558.
- Glucksberg, S., Newsome M. R., Goldvarg, Y. (2001). Inhibition of the literal: filtering of metaphor-irrelevant information during metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 16(3 i 4), 277-293.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 92-96.
- Glucksberg, S., Haught C. (2006). On the relation between metaphor and simile: when comparison fails. *Mind and Language*, 21(3), 360-378.
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors create categories – quickly. W: R. W. Gibbs, Jr (red.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (s. 67-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: primary metaphors and primary senses*. (nieopublikowana praca doktorska) U.C. Berkeley.
- Graf, E-M. (2011). Adolescents' use of spatial TIME metaphors: A matter of cognition or sociocommunicative practice? *Journal of Pragmatics*, 43(3), s. 723–734.
- Gratier, M., Trevarthen, C. (2007). Voice, vitality and meaning: On the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1): 169-181.
- Graves, R. (1967). *Mity greckie*. Warszawa: PIW.

- Grzędzińska, M. (1971). Małe i wielkie metafory. *Pamiętnik Literacki* LXII(4), 221-242.
- Gumperz, J. J., (1996). The linguistic relativity of conversational inference. W: J. Gumperz, S. C. Levinson, (eds.), *Rethinking linguistic relativity* (s. 359-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guzik, B. (1995). Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej). W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 327-337). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Hall, E. (1978). *Ukryty wymiar*. Warszawa: PIW.
- Halliday, M. A. K. (1979). Development of texture in child language, W: T. Myers (red.), *The development of conversation and discourse* (s. 72-87). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Haman, M. (1991). Wyodrębnianie pojęć przyczynowo-wyjaśniających z reprezentacji działania. Nie opublikowana praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Haman, M. (1993). Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych. W: I. Kurcz (red.), *Psychologia a semiotyka: pojęcia i zagadnienia* (s. 190-208). Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Semiotycznego.
- Haman, M. (2002). *Pojęcia i ich rozwój: percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Warszawa: Matrix.
- Hernik, M. (2005). Functions, intentions, and artificial concepts. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of child language: in honor of Grace Wales Shugar* (s. 181-191). Warszawa: MATRIX.
- Hirschfeld, L. A., Gelman, S. A. (red.). (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Hobson, R. P. (2012). Autism, literal language and concrete thinking: Some developmental considerations, *Metaphor and Symbol*, 27(1), 4-21.
- Honeck, R. P., Kibler, C. T., Firment, M. J. (1987). Figurative language and psychological views of categorization: Two ships in the night? W: R. E. Haskell (red.), *Cognition and symbolic structures: The psychology of metaphoric transformation* (s. 103-120). Norwood, NJ: Ablex.

- Horton, W. S., Keysar, B. (1996). When do speakers take into account common ground? *Cognition*, 59(1), 91–117.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, W: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Inagaki, K, Hatano, G. (1991). Constrained person analogy in young children's biological inference. *Cognitive Development*, 6, 219-231.
- Indurkha, B. (1994). The thesis that all knowledge is metaphorical and meanings of metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9(1), 61-73.
- Jäkel, O. (2003) *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*. Kraków: Tow. Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Janusz, B., Gdowska, K., de Barbaro, B. (red.). (2008). *Narracja: teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Johnson, M. H., Maratsos, M. P. (1997). Early comprehension of mental verbs: Think and know. *Child Development*, 48, 1743-1747.
- Jones L. L. Estes, Z. (2005). Metaphor comprehension as attributive categorization. *Journal of Memory and Language*, 53, 110-124.
- Jung, C. G. (1976). *Archetypy i symbole*. Warszawa: Czytelnik.
- Kant, I. (1986). *Krytyka czystego rozumu*. Warszawa: PWN.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Katz, A., Blasko, D. G., Kazmerski, V. A. (2004). Saying what you don't mean: social influences on sarcastic language processing. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 186-189.
- Katz, A. N. (2006). A Hitchhiker's guide to human evolution, the brain, and the processing of language when it is 'stretched' from the literal or expected usage. *Metaphor and Symbol*, 21, 199-211.
- Keil, F. C. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.

- Keil, F. C. (1989). *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Keil, F.C. (1991/2007). Teorie, pojęcia i nabywanie znaczenia słów. W: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w ostatnich trzech dekadach XX wieku* (s. 261-281). Gdańsk: GWP.
- Kennedy, J. M. (1990). Metaphor – its intellectual basis. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, 115-123.
- Kennedy, J. M., and Chiappe, D. L. (1999). What Makes a Metaphor Stronger Than a Simile? *Metaphor and Symbol*, 14, 63-69.
- Kielar-Turska, M. (2001). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83-129). Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska, M. (2006). Nazywanie emocji w sytuacjach komunikacyjnych. *Kolokwia psychologiczne: Język, poznanie, relacje społeczne*, 15, 125- 132.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2005). Assessing children's communicative competence. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of child language: in honor of Grace Wales Shugar* (s. 441-462). Warszawa: MATRIX.
- Kiklewicz, A. (2006). *Język, komunikacja, wiedza*. Mińsk: Prawo i Ekonomika.
- Kloch, Z. (2008). Potoczność i wypowiedzanie. Przyczynek do antropologii codzienności. W: J. Sujecka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica 8, Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i mowie potocznej* (s. 191-204). Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Kołodziejczyk, A. (2003). *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest „na niby” w telewizji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kotarbiński, T. (1971) *O postawie reistycznej, czyli konkretystycznej*. Warszawa: PWN
- Kovecses, Z. (2007a). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovecses, Z. (2007b). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kresowaty, Z. (2005). *Między logos a mythos: rozmowy artystyczne*. Wrocław: Miniatura.
- Kubicka, D. (1987). *Kształtowanie się i funkcjonowanie znaczeń przenośnych u uczniów 10-14-letnich z różnych środowisk społeczno-kulturowych* (nieopublikowana praca doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kubicka, D. (1994). Poznawcze i praktyczne aspekty badań nad myśleniem metaforycznym. *Studia Psychologiczne*, XXXII(2), 7-20.
- Kubicka, D. (2005). Myślenie metaforyczne i jego uwarunkowania u dzieci w wieku od 4 do 10 lat. *Studia Psychologiczne*, 43(2), 59-73.
- Kunstler, M. (1985). *Mitologia Chińska*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe
- Kurcz, I. (1967). Porównanie powszechności skojarzeń w różnojęzycznych grupach studenckich. *Studia Psychologiczne*, t. VIII, 122-127.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe Scholar.
- Kurcz, I. (2005). Language competence and communicative competence. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of child language: in honour of Grace Wales Shugar* (s. 425-439). Warszawa: MATRIX.
- Kurczewska, J. (red.). (2004). *Oblicza lokalności: tradycja i nowoczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Kwarciak, B. (1995). *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kwiecień, M. (1997). Mit jako odwieczne poszukiwanie sensu życia. W: Z. Drozdowicz (red.), *Mity – historia i struktura mistyfikacji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. W: R. J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (s. 279-313). New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1996). Cognitive-emotional integration in adulthood. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 4, 259-268.
- Lakoff G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lakoff G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. W: R. W. Gibbs, Jr (red.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (s.17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker R. W. (1995). *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, W: H. Kardela (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łata, W. (1995). „Deszcz” i „burza” w słowniku umysłowym dziecka przedszkolnego. W: Ożdżyński J. (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 97-126). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Lee, K., Freire, A. (2007). Cognitive development. W: A. Slater, G. Bremner (red.), *An introduction to developmental psychology* (s. 359-389). Malden: Blackwell Publishing.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of „theory of mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). The necessity of illusion. Perception and thought in infancy. W: L. Weiskrantz (red.), *Thought without language* (s. 406-437). Oxford: Oxford University Press.
- Levi-Strauss, C. (1993). *Spojrzenie z oddali*. Warszawa: PIW.
- Lewis, C. S. (1947). *Miracles*. London and Glasgow: Fontana Books.
- Lewis, H. S. (2001). The passion of Franz Boas. *American Antropologist*, 103(2), 447-467.
- Libura, A. (2000). *Wyobrażenia w języku: leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych centrum-peryferie-siły*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ligęza, M. (2009). Jak żyć? – wiedza zdobywana przez pytania dziecięce. W: M. Kielar-Turska (red.), *Studia nad rozwojem i wychowaniem* (s. 44-51). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łucewicz, L. (2009). *Pamięć o psalmie. Sacrum/profanum we współczesnej poezji rosyjskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lyon, G. (2000). The cognitive functions of metaphor. *Language Sciences*, 22(2000), 137-153.
- Maciejewski, W. (1996). *O przestrzeni w języku: studium typologiczne z językiem polskim w centrum*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Maclean, M. (1998). *The Literature of the Celts*. London: Senate.

- Maisonneuve, J. (1995). *Rytuały dawne i współczesne*. Gdańsk: GWP.
- Malinowski, B. (1984). *Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego*. Warszawa: PWN.
- Markman, A. B., Gentner, D. (1990). Analogical mapping during similarity judgments. *Proceedings of the Twelfth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (s. 38-44), Cambridge, MA., Hillsdale, NJ: Cognitive Science Society.
- Martin, R.M. (1991). O metaforze i formie logicznej. W: J. Pelc, L. Koj (red.), *Semiotyka dziś i wczoraj: wybór tekstów* (s. 49-62). Wrocław: Ossolineum.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.
- Mashal, N., Faust, M., Hendler, T., Jung-Beeman, M. (2007). An fMRI investigation of the neural correlates underlying the processing of novel metaphoric expressions. *Brain and Language*, 100, 115-126.
- Matczak, A. (1982). *Style poznawcze: rola indywidualnych preferencji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mayenowa, M., R. (1974). *Poetyka teoretyczna: zagadnienia języka*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Mayenowa, M. R. (1980). Między symbolem a metaforą: mitologia słowiańska w polskiej frazeologii poetyckiej. *Pamiętnik Literacki*, LXXI(3), 183-190.
- McAdams, D. P. (1983). The development of a narrative identity. W: T. Sarbin, K. Scheibe (red.), *Studies in social identity*, (s. 160-171). New York: Preager Press.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- McGlone, M.S. (1996). Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for thought? *Journal of Memory and Language*, 35, 544–565
- McShane, J. (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. Cambridge: Blackwell.
- Mead, M. (1986). *Trzy studia*. Warszawa: PIW.
- Medin, D. L., Goldstone, R. L., Gentner, D. (1993). Respects for similarity. *Psychological Review*, 100, 254-278.

- Mieletinski, E. (1981). *Poetyka mitu*. Warszawa: PIW.
- Miller, S. (2012). *Theory of Mind: Beyond the preschool years*. New York: Psychology Press.
- Minczakiewicz, A. (1995). Język jako narzędzie aktywności twórczej dzieci upośledzonych umysłowo. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 410-426). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of Mind: Children, autism and apes*. London: Arnold.
- Mitchell, P. (2007) Acquiring a Theory of Mind. W: A. Slater, G. Bremner (red.), *An introduction to developmental psychology* (s. 237-257). Oxford: Blackwell.
- Molicka, M. (2003). *Bajki terapeutyczne. Cz. 1. i 2*. Poznań: Media Rodzina.
- Nęcka, E., Orzechowski J., Szymura B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelson, D. G. K., Egan, L. C., Holt, M. B. (2004). When children ask, „What is it?” What do they want to know about artifacts? *Psychological Science*, 15(6), 384-389.
- Nelson, K. (2005). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Neuman, Ch. (2001). Is metaphor universal: cross-language evidence from German and Japanese. *Metaphor and Symbol*, 16(1 i 2) 123-142.
- Nogales, P. D. (1999). *Metaphorically speaking*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Nyarko Ansah, G. (2014). Culture in embodied cognition: Metaphorical/Metonymic conceptualizations of FEAR in Akan and English. *Metaphor and Symbol*, 29(1), 44-58.
- Okuniewska, H. (2006). Pokonywanie interferencji semantycznej – wpływ wieku. *Kolokwia psychologiczne: Język, poznanie, relacje społeczne*, 15, 85-103.
- Oleś, P., Puchalska-Wasył, M. (2005). Tożsamość narracyjna czy ja polifoniczne? W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, P. Oleś (red.), *Polifonia osobowości: aktualne problemy psychologii narracji* (s. 51-64). Lublin: Wydawnictwo KUL
- Opalińska, M. (red.). (2013). *Pieśni szarej godziny. Elegie staroangielskie z Kodeksu z Exter*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Ortony, A. (1979). Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, 161-180.

- Ortony, A., Vondruska, R. J., Foss, M. A., Jones, L. (1985). Salience, similes, and the asymmetry of similarity. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 569–594.
- Osgood, C. E. (1941). Ease of individual judgment-processes in relation to polarization of attitudes in the culture. *The Journal of Social Psychology*, 14, 403-418.
- Osgood, Ch. (1971). Explorations of the semantic space: a personal diary. *Journal of Social Issues*, 27, 5-64.
- Otto, R. (1968). *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Otto, R. (2000). *Mistyka Wschodu i Zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Ożdżyński, J. (1995). Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 32-65). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Panasiuk, M. (1995). Wnioskowanie przez analogię u dzieci niesłyszących. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 427-434). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pelc, J. (1967). Zastosowanie funkcji semantycznych do analizy pojęcia metafory. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury* (s. 96-130). Wrocław: Ossolineum.
- Peleg O., Giora R., Fein, O. (2001). Salience and context effects: two are better than one. *Metaphor and Symbol*, 16(3 i 4), 173-192.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. London: Penguin Books.
- Piotrowski, I. (2012). *Pieśni i moc. Pieśni codzienne Franciszka Karpińskiego w kulturze polskiej XIX i XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pisula, E. (2003). Cognitive and social aspects of communication deficits in children with autism. *Psychology of Language and Communication*, 7(2), 49-67.
- Przetacznikowa M. (1983). Geneza i rozwój rozumienia przez dzieci kategorii przeciwieństwa. W: I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej* (s. 185-199). Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994). *Od słowa do dyskursu*. Warszawa: Energeia.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.

- Przyboś, J. (1967). *Sens poetycki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Putko, A. (1998). Rozwój dziecięcych teorii umysłu jako proces eksplicytacji i systematyzacji. *Czasopismo Psychologiczne*, 3(4), 239-248.
- Rączaszek-Leonardi, J. (2006). Język jako system ugruntowanych symboli: relacja między kompetencją językową a komunikacyjną. *Kolokwia psychologiczne: język, poznanie, relacje społeczne*, 15, 49-60.
- Rączaszek-Leonardii, J. (2011). *Zjednoczeni w mowie: względność językowa w ujęciu dynamicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Rice, M. (1984/2004). Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka: osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 228-267). Gdańsk: GWP.
- Ricoeur, P. (1978). Metaphorical process as cognition, imagination, and feeling. *Critical Inquiry*, 5(1), 143-159.
- Ricoeur, P. (1980). Meta-forycznie i meta-fizycznie. *Teksty*, 6 (54), 183-198.
- Ricoeur, P. (1984). Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażanie i odczuwanie. *Pamiętnik Literacki*, LXXV(2), 269-287.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: PIW.
- Ritchie, D. (2004a). Metaphors in conversational context: Toward a connectivity theory of metaphor interpretation, *Metaphor and Symbol*, 19(4), 265-287.
- Ritchie, D. (2004b) Common ground in metaphor theory: continuing the conversation. *Metaphor and Symbol*, 19(3) 233-244.
- Rittel, T. (1995). Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 185-199). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rochat, P. (2009). *Others in mind: social origins of self-consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rokoszowa, J. (1997). Obraz świata we współczesnych teoriach językoznawczych. *Bulletin de la société polonaise de linguistique*, fasc. LIII.1997.
- Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.

- Rosh, E. (1978/2007). Zasady kategoryzacji. W: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku* (s. 409-430). Gdańsk: GWP.
- Rudnicka, E. (2004). *Znaczenie metaforyczne w polskiej tradycji słownikarskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Rzepa, T., Frydrychowicz, S. (1988). *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Thomas, M. S. C., Mareschal, D. (2001). Metaphor as categorization: A connectionist Implementation. *Metaphor and Symbol*, 16(1 i 2), 5–27.
- Schaffer, H. R. (1995). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 164-192). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schieffelin, B. B., Ochs, E. (1995). Socjalizacja języka. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 124-163). Poznań: Zysk i S-ka.
- Searle J. R. (1983). *Intentionality: an essay on the philosophy of the mind*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Searle, J. R. (1993). Metaphor. W: A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought* (s. 83-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1999). *Umysł, język, społeczeństwo: filozofia i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Shugar, G. W. (1975). Konstruowanie tekstu w ramach epizodów werbalnych jako forma aktywności językowej dziecka we wczesnym okresie nabywania języka, *Psychologia Wychowawcza*, 4, 465-485.
- Shugar, G. W., Smoczyńska, M. (red.). (1980). *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*. Warszawa: PWN.
- Shugar, G. W., Bokus, B. (1988). *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zdaniowej*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Siegal, M. (2007). Cognitive development. W: A. Slater, G. Bremner (red.), *An introduction to developmental psychology* (s. 190-210). Malden: Blackwell Publishing.
- Skorupka, S. (1968). *Słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Slaughter, V., Dennis, M. J., and Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Sławkowa, E. (2001). Instrumentarium badawcze współczesnego językoznawstwa w opisie semantyki tekstu artystycznego (wybór zagadnień). W: R. Flisińska, (red.), *Semantyka tekstu artystycznego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Snow, C., Goldfield, B.A. (1982). Building stories: The emergence of information structures from conversation, W: D. Tannen (red.), *Analyzing discourse: Text and talk* (s. 127-141). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Sokołowska, E. (2005). Integrowanie wewnętrznych głosów matki i terapeutki prowadzącej usprawnienie ruchowe dziecka. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl, P. Oleś (red.), *Polifonia osobowości: aktualne problemy psychologii narracji* (s. 261-275). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sperber, D. (1994). The modularity of thought and the epidemiology of representations. W: I. A. Hirschfeld, S. A. Gelman, (red.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Stamm, W. (2014). *Pieśni i dramaty patriotyczne i osobiste*. Szczecin: Forma.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wyd. Leopoldium.
- Stocker, K. (2014). The theory of cognitive spacetime. *Metaphor and Symbol*, 29(2), 71-93.
- Stockwell, P. (2006). *Poetyka kognitywna: wprowadzenie*. Kraków: Universitas.
- Straś-Romanowska, M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 262-274.
- Sucheck, J. (1983). Status poznawczy wyrażen metaforycznych. W: I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej* (s.85-110). Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Sulima, R. (2001). *Głosy tradycji*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Sztuka, K. (2005). Wielogłosowość „ja” a poczucie własnej wartości. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl, P. Oleś (red.), *Polifonia osobowości: aktualne problemy psychologii narracji* (s. 153-170). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Szuman, S. (1968). Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań. W: S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka* (s. 9-95), Warszawa: PWN.
- Szymanek, M. (2005). Metafora w perswazji. W: B. Sierocka (red.), *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Taira, T., Kusumi, T. (2012). Relevant/Irrelevant meanings of topic and vehicle in metaphor comprehension, *Metaphor and Symbol*, 27(3), 243-257.
- Talebinejad, M. R., & Dastjerdi, H. V. (2005). A cross-cultural study of animal metaphors: When owls are not wise! *Metaphor and Symbol*, 20(2), 133-150.
- Tanaka, Y., Osgood, C. E. (1965). Cross-culture, cross-concept, and cross-subject generality of affective meaning systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 143-153.
- Tarłowski, A. (2005). The biological knowledge in children. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of child language: in honour of Grace Wales Shugar* (s. 167-179). Warszawa: MATRIX.
- Tatarkiewicz, W. (2011). *Historia filozofii, t.2*. Warszawa: PWN.
- Taylor, J. R. (2007). *Gramatyka kognitywna*. Kraków: Universitas.
- Taylor, M. (1996). Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka: osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 268-308) Gdańsk: GWP.
- Taylor, M., Carlson, S. (1997). The relations between individual differences in fantasy and Theory of Mind. *Child Development*, 68(3), 436-455.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: PIW.
- Tomasello, M. (2004). Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka: osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 211-225). Gdańsk: GWP.
- Tomasello, M., Barton, M. E. (1994). Learning words in non-ostensive contexts. *Developmental Psychology*, 30(5), 639-650.

- Tourangeau, R., Sternberg, R. (1981). Aptness in metaphor. *Cognitive Psychology*, 13, 27-55.
- Tourangeau, R., Rips, L. (1991). Interpreting and evaluating metaphors. *Journal of Memory and Language*, 30, 452-472.
- Trzebiński J. (2005). Narracyjny kontekst myślenia i działania. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl, P. Oleś (red.), *Polifonia osobowości: aktualne problemy psychologii narracji* (s. 67-87). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Tryjarska, B. (1991). Terapia Milтона Ericksona – główne idee. W: M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe zjawiska w psychoterapii*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Tseng, M-Y. (2014). In Defense of Complementary Perspectives on Metaphor: A Lesson From the East. *Metaphor and Symbol*, , 29(3), 185-203.
- Umberto, E. (1972). *Pejzaż semiotyczny*. Warszawa: PIW.
- Utsumi, A. (2007). Interpretive Diversity Explains Metaphor–Simile Distinction. *Metaphor And Symbol*, 22(4), 291-312.
- Utsumi, A., Sakamoto M. (2001). Indirect Categorization as a Process of Predicative Metaphor Comprehension. *Metaphor and Symbol*, 26, 299-313.
- Vu, H., Kellas, G., Metcalf, K., Herman, R. (2000). The influence of global discourse on lexical ambiguity resolution. *Memory and Cognition*, 28, 236-252.
- Wellman, H. M., Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities, *Child Development*, 57, pp. 910-923.
- Wellman, H. M., and S. A. Gelman. (1997). Knowledge acquisition and foundational domains. W: D. Kuhn and R. Siegler, (red.), *Cognition, Perception and Language*. Vol. 2, *Handbook of Child Psychology*, wydanie piąte. New York: Wiley, s. 523-573.
- White, R.M. (1996). *The structure of metaphor*. Blackwell, Oxford.
- Wilson, R. A., Keil, F. C. (eds.). (1999). The MIT encyclopedia of the cognitive sciences. Massachusetts: MIT Press.
- Winch, P. (1992). Rozumienie społeczeństwa pierwotnego W: E. Mokrzycki (red.), *Racjonalność i styl myślenia*. Warszawa: IFiS PAN.
- Wygotski, L. S. (1971). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.

- Wygotski, L. S. (1981). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). Zabawa i jej rola w rozwoju umysłowym dziecka. *Nowiny Psychologiczne*, 5-6, 3-23.
- Wygotski, L. S. (1995). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 54-66). Poznań: Zysk i S-ka.
- Xie, W., Zhang, W. (2014). Contributions of cognitive factors in conceptual metaphors. *Metaphor and Symbol*, 29(3), 171-184.
- Yu, Ning (1998). *The contemporary theory of metaphor: a perspective from Chinese*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Yu, N. (2009). *From body to meaning in culture*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Zagórska, W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo: doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: Universitas.
- Zawisławska, M. (2011). *Metafora w języku nauki: na przykładzie nauk przyrodniczych*. Warszawa: Wydawnictwa Wydziału Polonistyki UW.
- Żarska, A. (1996). Dziecięce teorie umysłu; na przykładzie odczytywania metafor i narracji. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej, Instytut Psychologii UJ.
- Żukrowska, A. (2002). *Powrót do źródeł wiedzy: w sprawie filozoficznej kognitywistyki*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe SCHOLAR.

Spis rysunków

1. Ryc. 1. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Sowa	97
2. Ryc. 2. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Jabłoń	103
3. Ryc. 3. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Tęcza	107
4. Ryc. 4. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Mgła	111
5. Ryc. 5. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Wąż	116
6. Ryc. 6: Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Dąb	120
7. Ryc. 7. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory But	125
8. Ryc. 8. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Młot	129

Spis tabel

Tabela 1. Osoby badane biorące udział w projekcie.....	78
Tabela 2. Pełna lista najczęściej pojawiających się nośników (opracowanych w Pilotażu 1.) po uwzględnieniu podziału na domeny i wymiary.....	80
Tabela 3. Średnie częstotliwości jednostek kategorii właściwości, dla nośników z różnych wymiarów (t dla prób zależnych).....	84
Tabela 4. Średnie częstotliwości jednostek kategorii właściwości, dla nośników z różnych domen (ANOVA, $df = 3;141$).....	84
Tabela 5. Powszechność występowania metafor charakteryzujących człowieka (Pilotaż 2. 142 studentów Wydziału Psychologii UW).....	85
Tabela 6. Domeny i wymiary nośników, z uwzględnieniem rozróżnienia na bardziej konwencjonalne (K) i mniej konwencjonalne (O).....	88
Tabela 7. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Sowa	96
Tabela 8. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Jabłoń	101
Tabela 9. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Tęcza	105
Tabela 10. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Mgła	110
Tabela 11. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Wąż	114
Tabela 12. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Dąb	118
Tabela 13. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory But	123
Tabela 14. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Młot	127
Tabela 15. Procent osób badanych, które użyły danej dominaty oraz wykaz dominant, które będą uwzględnione w drugim badaniu właściwym.....	133
Tabela 16. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Sowa (ANOVA $df = 3;123$)	139
Tabela 17. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Sowa (ANOVA $df = 3;123$).....	143
Tabela 18. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Jabłoń (ANOVA $df = 3;123$).....	144
Tabela 19. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Jabłoń (ANOVA $df = 3;123$).....	147

Tabela 20. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Tęcza (ANOVA $df = 3;123$).....	148
Tabela 21. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Tęcza (ANOVA $df = 3;123$).....	151
Tabela 22. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Mgła (ANOVA $df = 3;123$).....	151
Tabela 23. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Mgła (ANOVA $df = 3;123$).....	154
Tabela 24. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Wąż (ANOVA $df = 3;123$).....	155
Tabela 25. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Wąż (ANOVA $df = 3;123$).....	158
Tabela 26. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Dąb (ANOVA $df = 3;123$).....	159
Tabela 27. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Dąb (ANOVA $df = 3;123$).....	162
Tabela 28. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory But (ANOVA $df = 3;123$).....	163
Tabela 29. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora But (ANOVA $df = 3;123$).....	166
Tabela 30. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Młot (ANOVA $df = 3;123$).....	166
Tabela 31. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Młot (ANOVA $df = 3;123$).....	169
Tabela 32. Sumy i różnice międzygrupowe sum wskaźników odniesienia w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$).....	170
Tabela 33. Średnie i różnice międzygrupowe sum jednostek informacji w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$).....	171
Tabela 34. Średnie i różnice międzygrupowe sum wskaźnika odniesienia, sum strategii lubi oraz to-by-mu w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$).....	171
Tabela 35. Użycie strategii odpowiedzi a domena nośnika (t dla prób zależnych, $df=3;123$).....	172
Tabela 36. Średnie użycia strategii to-by-mu ze względu na domeny w czterech grupach wiekowych.....	173
Tabela 37. Średnie użycia strategii lubi ze względu na domeny w czterech grupach wiekowych.....	173
Tabela 38. Średnie i różnice międzygrupowe sum wskaźnika odniesienia oraz sum kategorii właściwości w grupach wiekowych (ANOVA, $df=3;123$).....	173
Tabela 39. Sumy określeń należących do wiązek najczęściej występujących u dorosłych w wypowiedziach dzieci z czterech grup wiekowych.....	174

Tabela 40. Sumy określeń należących do poszczególnych kategorii właściwości obiektu (wszystkie grupy wiekowe) a domeny nośników N = 124.....	176
Tabela 41. Użycie kategorii właściwości a domena nośnika (t dla prób zależnych, df=3; 123).....	176
Tabela 42. Procent dorosłych osób badanych, które użyły danej dominaty oraz aktywizacja tych dominant w odpowiedziach dzieci i młodzieży – średnie i zróżnicowania w grupach (ANOVA df = 3;123).....	177
Tabela 43. Procent dorosłych osób badanych, które użyły danej dominat w badaniu pierwszym oraz wartość wskaźnika odniesienia w odpowiedziach osób z pozostałych grup wiekowych (ANOVA df = 3;123).....	181
Tabela 44. Średnia wskaźnika odniesienia w czterech domenach dla czterech grup wiekowych N=124.....	183

Spis załączników

Załącznik 1. Pozostałe wyniki analizy jakościowej z badania z udziałem osób dorosłych

Załącznik 2. Liczebności wiązek w odpowiedziach osób dorosłych

Załącznik 3. Pozostałe wyniki badania z udziałem dzieci i młodzieży

Załącznik 1. Pozostałe wyniki analizy jakościowej z badania z udziałem osób dorosłych

Metafory będą omówione w kolejności zgodnej z wymiarami, do których były adresowane.

Wymiar: dobre-złe

Metafory na temat zła: Bagno, Nóż, Pokrzywa, Wąż (metafora Wąż została omówiona w rozdziale głównym)

Bagno *odpychające, ale wciąga* (1), *dno totalne* (1), *ogłupiający* (1).

Bodziec zaprezentowany 264 osobom dorosłym.

Bodziec Bagno należy do domeny elementy krajobrazu, adresowano go do negatywnego krańca wymiaru dobre-złe. Rzeczywiście, Bagno kojarzy się dorosłym osobom badanym głównie ze złem, ale jest to pewien specyficzny rodzaj zła, ujmowanego jako „brud”. Zestawienie wypowiedzi uczestników badania tworzy obraz osoby „brudnej” fizycznie i moralnie – kogoś, kto sam sprowadził na siebie kłopoty, a teraz, zamiast chcieć się z nich podnieść, z pełną premedytacją próbuje pociągnąć za sobą innych. Bagno nie atakuje ofiary (por. Nóż), po prostu flegmatycznie ją unieruchamia. Samolubnie osadza innych w swoim smutku. Chodzi tu o ten rodzaj zagrożenia, które wynika z przyzwolenia na ogłupienie. W opisie pojawia się kilka wyjaśnień tego stanu rzeczy (*człowiek o złej przeszłości, podatny na uzależnienia*) ale brakuje określeń pozwalających sądzić, że osoba omawiana taką metaforą budzi współczucie.

Bagno jest *złe* (w28). Na tę wiązkę złożyły się m.in. *posiadający najgorsze cechy charakteru* (1), *postępujący niemoralnie* (1), *niemoralny* (3), *nieetyczny* (2), *plugawy* (1) i *najgorszy* (1). Oddzielnie liczono *podstępny* (w5).

To *człowiek o złej przeszłości* (1) ale jego teraźniejszość i przyszłość także nie zapowiadają się dobrze. Wskazują na to opisy: *dążący ku samozagładzie* (1), *szukający kłopotów* (1), *przyciągający nieszczęścia* (1), *mający problemy ze sobą i z życiem* (1), *stwarzający dużo problemów* (1). Dwie osoby podały możliwą przyczynę tej sytuacji: *uzależniony* (1), *łatwo wpadający w uzależnienia* (1). Jego obecny stan ilustrują komentarze: *zdegenerowany* (1), *zniszczony* (1), *zepsuty* (2), *na dnie* (w3). Te i kilka bliskoznacznych opisów złożyły się na wiązkę *z problemami* (w30). Bagno kojarzy się też z *unieruchomieniem* (1) i *zniewoleniem* (1). Być może łączy się to nie tylko z nałogiem, ale i z apatią. Przypisuje się mu niesprecyzowany brak aktywności. Określenia: *gnuśny* (1), *powolny* (1), *leniwy* (1) i *rozlazły* (3) włączono do wiązki *flegmatyczny* (w10). To osoba *niepostępowa* (1), *nienowoczesna* (1), która nic nie zmieni w swoim życiu. W efekcie, odbierana jest jako *nie zainteresowana niczym szczególnym* (1), *bierna* (w3). *Flaki z olejem* (1), *nieciekawa* (4) – wiązka *nudny* (w14).

Wiecznie zgorzkniały (1), *depresyjny* (1), *negatywny* (1), *mroczny* (1), *zapadnięty* (1) oraz *pogrążony* (1) (po uwzględnieniu kontekstu), *sfrustrowany* (1), *pesymista* (2), *smutek* (5), *nieszczęśliwy* (1), *melancholijny* (1) złożyły się na wiązkę *smutny* (w18). Raz pojawiło się *zakłopotanie* (1, włączone do *nieśmiały*). Wyróżniono też *narzekający* (w2). Temu narzekaniu towarzyszy *niezdecydowanie* (1), które razem z *pogubiony* (1) i *zawikłany* (1) dołączono do wiązki *niestały* (w5). Bagnu przypisuje się także *roztrzępanie* (1), *bałagan* (1), *nieuporządkowanie* (1) połączone w wiązkę *chaotyczny* (w3).

Człowiek określany metaforą Bagno nie ukrywa wrogiej postawy wobec innych – choć on sam jest *tajemniczy* (w8), to jego niechęć do ludzi jest jawna. Jego postawa (wiązka *niemiły* (w51), złożona z określeń *wrogi* (2), *nieżyczliwy* (1) i in.) manifestuje się w zachowaniu (określenia: *chamski* (1), *nieuprzejmy* (1), *prymitywny* (1), *niekulturalny* (1), połączone w *arogancki* (w4)). Okazywane emocje nie czynią z niego osoby atrakcyjnej towarzysko.

Człowiek-Bagno jest dla innych *zgubny* (1), *pogrążający* (1) oraz *niegościnnie* (1). Można byłoby zakładać, że człowiek, którego postawa jest tak czytelna w odbiorze (to „smutny cham”) będzie skazany na ostracyzm. Nikt nie potraktuje go poważnie, jego słowa będą bagatelizowane. Tak jednak nie jest, a przynajmniej nie do końca. Określenia *zdradziecki* (w9) i *niebezpieczny* (13) wskazują na możliwą skuteczność jego działań. Z czego to wynika? Czy jest jeszcze ktoś, kto mu ufa? Trzy osoby wskazują, że Bagno potrafi być *wciągający* (1), *charyzmatyczny* (1), i że *trudno być asertywnym wobec takiej osoby* (1). Wprawdzie jest *niemiły* (1), ale o *głębokim charakterze* (1). Wzmiankę o charyzmie, po uwzględnieniu kontekstu uznano za informację o zagrożeniu. Pojawiają się określenia: *oszukujący* (1), *nieszczera* (2), *kłamliwy* (1), *zakłamany* (1), *dwulicowy* (1), *krętacz* (1), *manipulator* (1), *cwaniak* (1). Te, oraz im podobne, utworzyły wiązkę *falszywy* (w28). Trzy osoby mówią: *wpędzający w zły nastrój* (1), *ogłupiające* (1), *męczące* (1), co uznano za egzemplarze wiązki *irytujący* (w3). *Pusty* (w10). *Pewny* (1). Charakter Bagna podsumowują określenia: *samolubny*, *egoistyczny* (w2), *beznadziejny* (1), *nieudacznik* (1) (dołączone do *z problemami*), *samotny* (2), *niepotrzebny* (1).

Bagno to brudas. *Niezadbany* (3), *zaniedbany* (4), *niechlujny* (1), *niehigieniczny* (1) włączono do wiązki *brudny* (w44). Sytuacja, w której znalazła się opisywana tą metaforą osoba, budzi nie tyle współczucie, co odrazę. Stąd: *obrzydliwy* (2), *brzydzi* (1), *wstrętny* (1), *odrażający* (2), *fuj* (1), które włączono do wiązki *odrażający* (w11). Jakby tego było mało – *śmierdzi* (13). Wygląd: *brzydki* (9), *gruby* (w3), *niski* (2), *wysoki* (1).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *dżdżyste* (1), *blotnisty* (1), *polowanie* (1), *nie ma granic* (1), *strach* (1), *złowieszcze* (1). Ze względu na użycie rodzaju nijakiego włączono tu także *obleśne* (1), *paskudne* (1), *ohydne* (1), *odstraszające* (1).

Użyto testu proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem), w którym porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 45. Otrzymano dwie różnice istotne statystycznie. W oparciu o wartości testu analizowane określenia podzielono na trzy grupy: grupę określeń najczęściej występujących (*niemiły*, *brudny*), grupę określeń rzadziej występujących (*z problemami*, *zły*, *fałszywy*) i grupę pozostałych określeń najrzadziej występujących. Grupy te zostały oznaczone na Ryc. 9. kolorami. Dominanty: *niemiły*, *brudny*, *z problemami*, *zły*, *fałszywy*.

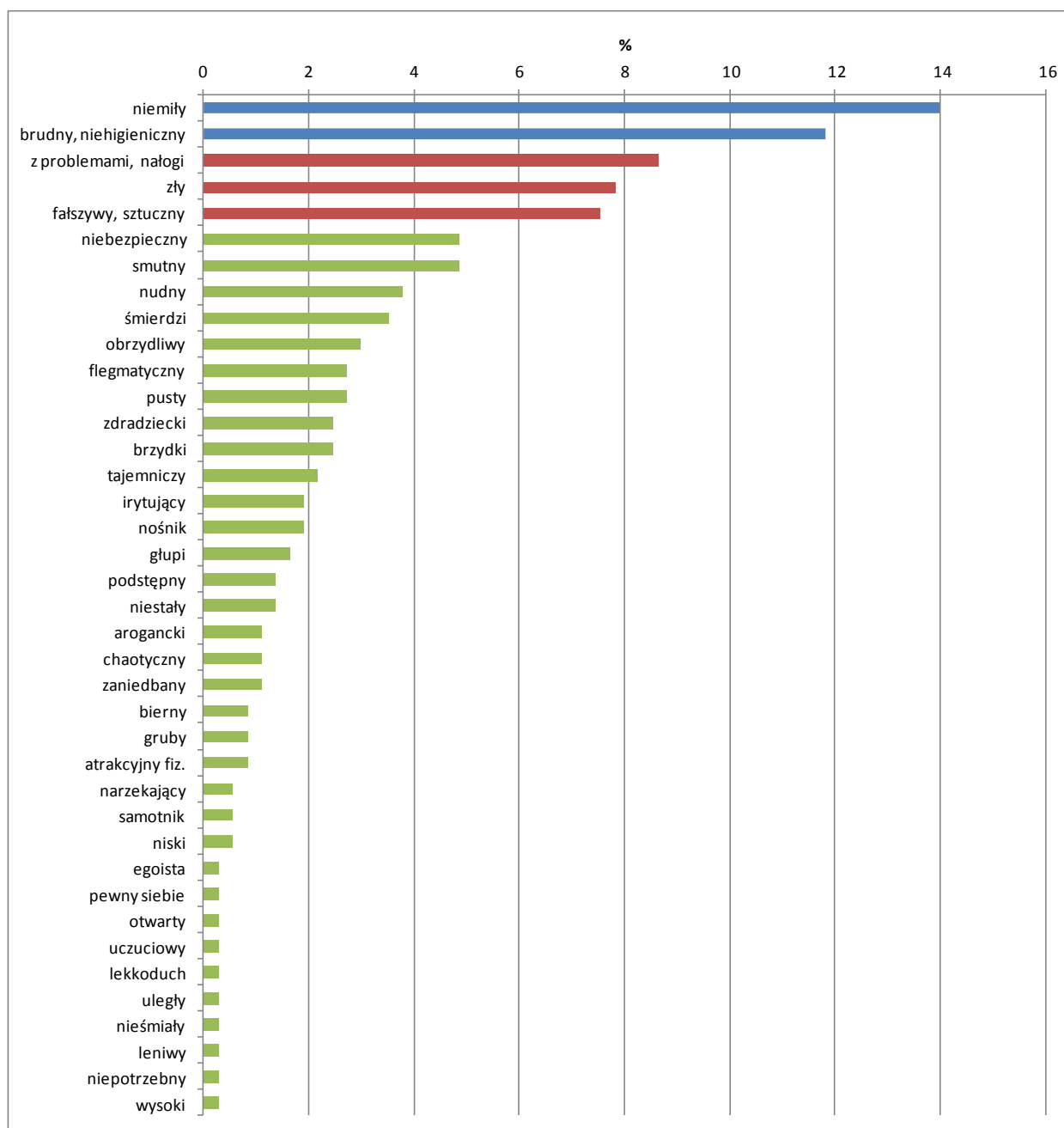
Tab. 45. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Bagno

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
niemiły	52	0,14		0,77				
brudny	44	0,14	0,12	0,77	0,70	0,06	1,24	0,108
z problemami, nałogi	32	0,12	0,09	0,70	0,60	0,11	2,06*	0,020
zły	29	0,09	0,08	0,60	0,57	0,03	0,57	0,285
fałszywy, sztuczny	28	0,08	0,08	0,57	0,56	0,01	0,19	0,423
niebezpieczny	18	0,08	0,05	0,56	0,44	0,11	2,17*	0,015
smutny	18	0,05	0,05	0,44	0,44	0,00	0,00	0,500
nudny	14	0,05	0,04	0,44	0,39	0,05	1,02	0,153
śmierdzi	13	0,04	0,03	0,39	0,38	0,01	0,28	0,391
obrzydliwy	11	0,03	0,03	0,38	0,35	0,03	0,59	0,278
flegmatyczny	10	0,03	0,03	0,35	0,33	0,02	0,31	0,377
pusty	10	0,03	0,03	0,33	0,33	0,00	0,00	0,500
zdradziecki	9	0,03	0,02	0,33	0,31	0,02	0,33	0,371
brzydki	9	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	8	0,02	0,02	0,31	0,29	0,02	0,35	0,364
irytujący	7	0,02	0,02	0,29	0,28	0,02	0,37	0,356
nośnik	7	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
głupi	6	0,02	0,02	0,28	0,25	0,02	0,40	0,346
podstępny	5	0,02	0,01	0,25	0,23	0,02	0,43	0,334
niestały	5	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
arogancki	4	0,01	0,01	0,23	0,21	0,02	0,48	0,317
chaotyczny	4	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
zaniedbany	4	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
bierny	3	0,01	0,01	0,21	0,18	0,03	0,54	0,295
gruby	3	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	3	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
narzekający	2	0,01	0,01	0,18	0,15	0,03	0,64	0,262
samotnik	2	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
niski	2	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500

egoista	1	0,01	0,00	0,15	0,10	0,04	0,83	0,203
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
otwarty	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
lekkoduch	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
uległy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
leniwy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Na Ryc. 9. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Bagno w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 9. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Bagno

Nóż dzielący (*moralne zło*) (1)

Bodziec zaprezentowany 302 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny przedmioty codziennego użytku adresowano do negatywnego krańca wymiaru dobre-złe. W jego opisie najczęściej pojawia się słowo *ostry* (133). Nie jest oczywiste do czego to określenie ma się odnosić, osoby badane często zostawiały je bez komentarza. Może to być proste skojarzenie z przedmiotem służącym do krojenia lub odwołanie do dwóch najpełniej opisanych cech metafory Nóż – psychopatii i poczucia humoru. Chodzi tu o ten typ humoru, który

opiera się na inteligentnym sarkazmie. Nóż jest *mistrzem ciętej riposty* (7), *ma cięty język* (15), *trafiający w sedno* (1), *celny* (1), *dowcip* (1), *czarny humor* (1), jest *wygadany* (2). Tak powstała wiązka *humor* (w28).

Omawiana metafora jest kolejnym przykładem na to, że zdaniem osób badanych inteligencja nie jest tożsama z mądrością. Nóż jest sprawny jedynie, jeśli chodzi o szybkie łączenie faktów. *Inteligentny* (w17), *błyskotliwy* (2). Raz pojawiło się określenie *niebezpieczna inteligencja*. Jest *przebiegły* (3), a przy tym *nieprzewidywalny* (w4).

Nóż na pewno nie jest wyrozumiały dla bliźnich, co w pewien sposób łączy się z przypisywaną mu szczerością. *Jasno wyraża także niemiłe rzeczy* (1), *nie owija w bawełnę* (1), *szczery do bólu* (1), *dobitnie wyraża swoje zdanie* (1), *broniący swoich racji* (1). Te i podobne im określenia utworzyły wiązkę *szczery* (w10).

Jego poczucie humoru budzi pewnego rodzaju uznanie, ale nie czyni go człowiekiem lubianym. Sama ironia spotkałaby się pewnie z aprobatą (wyróżniono opisy „mistrz ciętej riposty”), ale przypadek Noża jest poważniejszy. Agresja słowna jest ważnym komponentem. Do wiązki *złośliwy* (w16) włączono *uszczypliwy* (2), *sarkastyczny* (1), *złośliwa* (7), *zjadliwy* (2), *kłujący* (1) (po uwzględnieniu kontekstu), *cierpki* (1), *oschły* (2). Ten zestaw określeń można roboczo ująć jako „zbiór zarzutów niewielkiego kalibru”. Być może należałoby je połączyć z wiązką *raniący* (w19), złożoną z *potrafi ranić* oraz *lubi ranić* (11), *zadający ból* (3), *krzywdzący* (4), *jego słowa ranią* (1), ale zachowanie podziału umożliwia bardziej precyzyjne porównanie tego pola semantycznego ze znaczeniami innych metafor. Niektóre osoby bywają nielubiane, choć są uznawane za niegroźne. Niechęć wobec Noża ma różne stopnie nasilenia, od stonowanych po drastyczne. Na wiązkę *arogancki* (w14) złożyły się: *wulgarny* (1), *obcesowy* (1), *bezczelny* (2), *arogancja* (3), *pyskaty* (1), *nieuprzejmy* (2), *wyzywający* (1), *ciężki w obyciu z innymi* (1) oraz – po uwzględnieniu kontekstu – *odstraszający* (2). *Nieprzyjemny* (8), *niesympatyczny* (1) dołączono do *niemiły* (w32). *Wredny* (3). Jego zachowanie bywa opisywane nieco bardziej szczegółowo: *nie liczący się ze zdaniem innych* (1), *nie przejmując się innymi* (1), *nie dbający o uczucia innych* (1) uznane za egzemplarz wiązki *egoistyczny* (w3).

Samo chamstwo, choć nieprzyjemne, nie przesądza jeszcze o przypisaniu tej metafory do wymiaru dobre-złe. Nóż ma jednak cechy znacznie bardziej poważne: jest psychopatą i zdrajcą. Nóż nie czeka, aż coś go zirytuje. Atakuje jako pierwszy. To *osoba lubiąca drażnić* (1), *zadziorna* (1), *drażliwa* (1), *waleczna* (1), *wojownicza* (1), *ofensywna* (1), *czująca złość* (1), *brutalna* (3), *krwawa* (1), co dołączono do wiązki *agresywny* (39). Jest przy tym *nerwowy* (2). Te cechy w pewien sposób łączą się z określeniami, które nie miałyby negatywnego wydźwięku, gdyby

używano ich w innym zastawieniu. W tym jednak kontekście cechy: *nagły* (1), *gwałtowny* (3), *raptowny* (1), *szybki w działaniu* (1), połączone w wiązkę *impulsywny* (w7) oraz *energiczny* (2) są używane w celu wzmocnienia informacji o zagrożeniu.

Nóż kojarzy się ze specyficznym rodzajem zła. Dorośli nie używają na to jednego określenia, ale widać, że przydane mu znaczenie jest spójne. *Dąży do celu po trupach* (1), *niepoczytalny* (1), *o skłonnościach psychopatycznych* (1), *psychopata* (1), *psychicznie chory* (1), *dręczący* (1), *morderczy* (1), *zabójczy* (1), *zbrodniarz* (2), *sarkastyczny* (1, po uwzględnieniu kontekstu), *okrutny* (1), *bezlitosny* (3), *bezwzględny* (5), *bez skrupułów* (1), włączono do wiązki *psychopatyczny* (w21).

Nóż atakuje inaczej, niż Młot. Mniej jawnie, bardziej świadomie. Jest pod tym względem zbliżony do Węża. *Kłamca* (1) potraktowano jako egzemplarz wiązki *falszywy*, natomiast *skryty* (1) przydzielono do *tajemniczy*, zaś *manipulant* (1), *wyrachowany* (1), *niegodny zaufania* (w2), *w plecy* (1) dołączono do *zdradziecki* (w10).

Uogólnione określenia *wrogi* (1), *nieprzyjacielski* (1), *wzbudzający strach/lęk* (2) dołączono do wiązki *niebezpieczny* (w25). Wydzielenie jej miało pozwolić bardziej precyzyjnie porównać zagrożenie kojarzone z Nożem i z innymi bodźcami. *Cyniczny* (1) oraz *bez zasad* (1) zostały włączone do *zły* (w13), natomiast *bezkompromisowy* (1) i *nieustępliwy* (1) uznano za egzemplarz wiązki *nieugięty* (w2).

Obrazu dopełniają skojarzenia o małej liczebności: *cichy* (1), *zdyscyplinowany* (1, jako *wytrwały*), *skuteczny* (1), *zbyt pewien siebie* (1), *budzi respekt* (2), *szanowany* (1, jako autorytet), *władczy* (2), *wyniosły* (1), *chciwy* (1), *zaborczy* (1), *zazdrosny* (2), *natrętny* (1, jako *irytujący*), *samotny* (2). Zaledwie jeden dorosły skojarzył nóż z zawodem – *kucharz* (1). Wygląd: *chudy* (w6), *wysoki* (2), *dobrze zbudowany* (w2), *przystojny* (1), *krótkie włosy* (1), *łysy* (1).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *kanapki* (1), *można pokroić chleb* (1), *nierdzewiejący* (1), *naostrzony* (1), *lśniący* (1), *błyszczący* (1) – tu, odwrotnie niż w przypadku Lampy, kontekst nie uzasadnia przyjęcia tego określenia w rozumieniu metaforycznym; *szpiczasty* (1), *gładki* (1), *długi* (1), *jasny* (1), *cienki* (1), *narzędzie* (1), *nóż* (1), *przydatny* (2), *samoookaleczenia* (1). Trzykrotnie pojawia się słowo *tępy* (3). Z kontekstu nie wynika jednak, czy ma to być określenie jego zdolności intelektualnych, czy skojarzenie z nienaostrzonym sprzętem kuchennym. Jednej osobie kojarzy się też z *niemiłym wydarzeniem* (1).

Zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne wiązki posortowane od najczęściej do

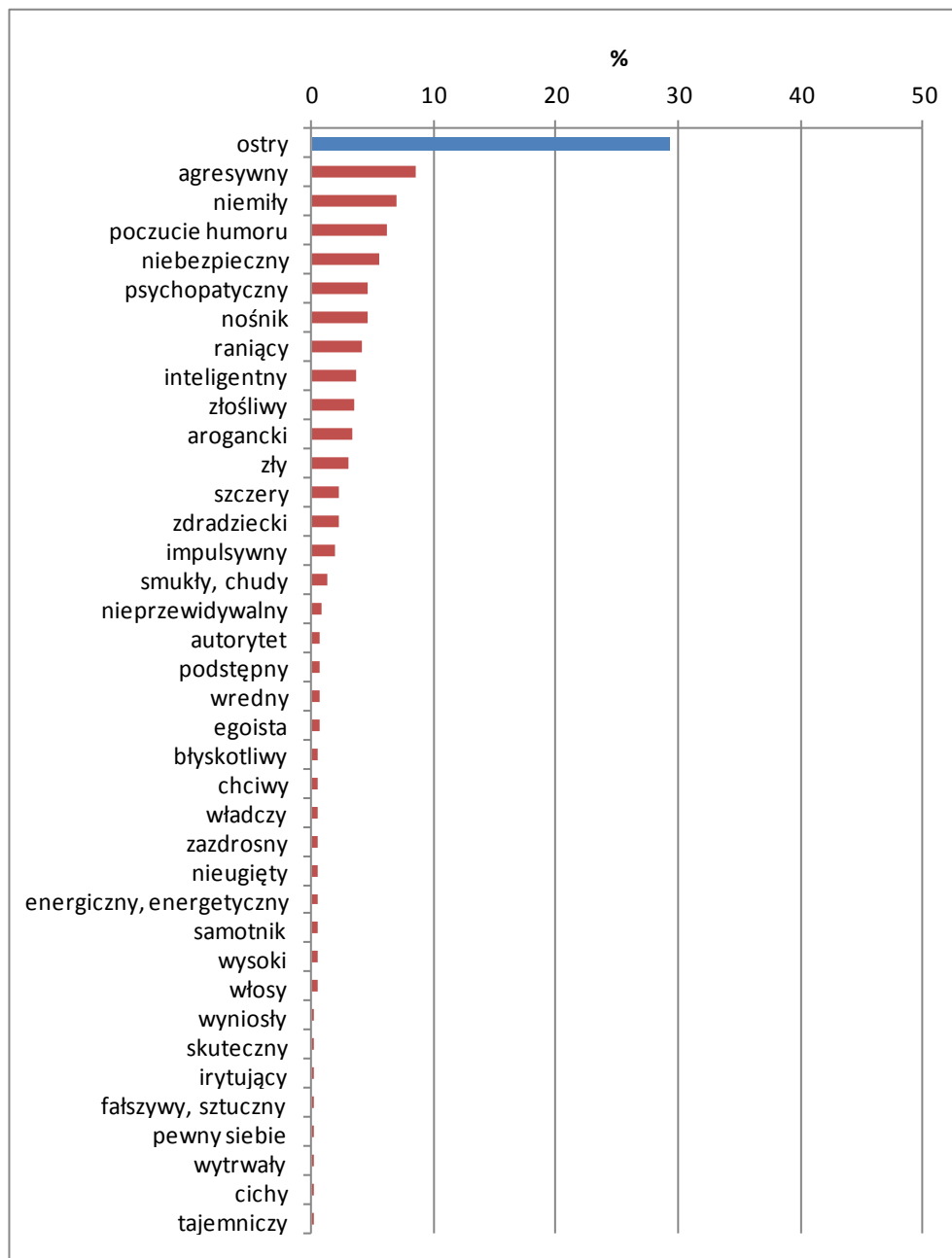
najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 46. Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy wiązkami *ostry* i *agresywny*. Najczęściej występującym określeniem było określenie *ostry*. Dominanty: ostry, agresywny, niemiły.

Tab. 46. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Nóż

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
ostry	133	0,29		1,14				
agresywny	39	0,29	0,09	1,14	0,59	0,55	11,69***	0,001
niemiły	32	0,09	0,07	0,59	0,54	0,06	1,22	0,110
poczucie humoru	28	0,07	0,06	0,54	0,50	0,04	0,76	0,225
niebezpieczny	25	0,06	0,05	0,50	0,47	0,03	0,60	0,274
psychopatyczny	21	0,05	0,05	0,47	0,43	0,04	0,86	0,196
nośnik	21	0,05	0,05	0,43	0,43	0,00	0,00	0,500
raniący	19	0,05	0,04	0,43	0,41	0,02	0,46	0,324
inteligentny	17	0,04	0,04	0,41	0,39	0,02	0,48	0,315
złośliwy	16	0,04	0,04	0,39	0,38	0,01	0,25	0,401
arogancki	15	0,04	0,03	0,38	0,36	0,01	0,26	0,398
zły	14	0,03	0,03	0,36	0,35	0,01	0,27	0,395
szczerzy	10	0,03	0,02	0,35	0,30	0,05	1,17	0,120
zdradziecki	10	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
impulsywny	9	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,33	0,371
smukły, chudy	6	0,02	0,01	0,28	0,23	0,05	1,11	0,133
nieprzewidywalny	4	0,01	0,01	0,23	0,19	0,04	0,90	0,183
autorytet	3	0,01	0,01	0,19	0,16	0,03	0,54	0,295
podstępny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
wredny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
egoista	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
chciwy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
władczy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
zazdrosny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
nieugięty	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
samotnik	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wysoki	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
włosy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wyniosły	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
skuteczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
irytujący	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
fałszywy, sztuczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
cichy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\xi_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0}$ – $2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; x_m – $2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 10. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Nóż w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 10. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Nóż

Pokrzywa szczera do bólu (1)

Bodziec zaprezentowany 264 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny rośliny adresowany do negatywnego krańca wymiaru dobre-złe. Pokrzywa oceniana jest negatywnie, ale opisowo (nie za pomocą jednego określenia). Dorośli bawią się językiem, opisując osobę wyobrażoną tą metaforą jako oschłą, parzącą, kłującą. Zarzuca się jej przede wszystkim to, że jest *niemiła* (w86). Na tę wiązkę złożyły się m.in. *nieprzyjemny* (31), *niesympatyczny* (4), *nieżyczliwy* (1), *szorstki* (9), *cierpki* (4), *kłótniwa* (2) i, oczywiście, samo *niemiły* (32). Bycie „niemiłym” przejawia się w tym, że Pokrzywa *rani* (w48). Włączono tu: *zadaje ból* (12), *lubiąca dokuczyć* (5), *raniący* (6), *potrafiąca zrobić przykrość* (4), *bolesna* (3), *przynoszący cierpienie* (1), *bolesne traktowanie innych* (1), *czasem boli innych* (1), *kłuje innych* (2), *krzywdzi* (5) itp. Przykrości związane z obcowaniem z Pokrzywą wynikają przede wszystkim z tego, co mówi i jak mówi. Jest *złośliwa* (34). Pojawia się też wiele słów bliskoznacznych, m.in. *zgryźliwa* (3), *sarkastyczna* (4), *kąśliwa* (8), *uszczypliwa* (13), *cięty język* (2), które po uwzględnieniu kontekstu połączono w wiązkę *złośliwy* (w66). Co ciekawe pojawiło się też *krytykujący konstruktywnie* (1) dołączone do *szczerą* (w4). Złośliwość Pokrzywy może być wymierzona w konkretną osobę, ale wynika z postawy do świata. To osoba *wulgarna* (1), *nieuprzejma* (1), *opryskliwa* (1), *bezczelna* (1), *pyskata* (1), *czepliwa* (1), *zadziorna* (2), *chamska* (1) co złączono w wiązkę *arogancka* (w7). *Zrzędlivy* (1, jako *narzekający*). Osoby badane wymieniały także reakcje wywoływane przez Pokrzywę, świadczące o nienajlepszemu funkcjonowaniu wśród ludzi: *drażniąca* (2), *denerwująca* (2), *nieznośna* (1), *ktoś, kogo staramy się unikać* (2), dołączono do *irytująca* (w10). Pokrzywa jest odbierana jako *obrzydliwa* (w15), *zimna* (w6), a przynajmniej *niepotrzebna* (w3). Emocje przeżywane przez nią wydają się z tym spójne: *drażliwa, pobudliwa* (w6, jako *impulsywna*). Jest jednocześnie *uparta* (w3, jako *wytrwała*), *pewna siebie* (1). *Samodzielna* (1), ceni *niezależność* (1) (policzone jako *silny*, w2). *Indywidualista* (3). To *samolubny* (1) *egocentryk* (2), co doliczono do *egoista* (w3). Prawdopodobnie chodzi tu o jakiś rodzaj samotności w tłumie, skoro pojawiają się wzmianki: *samotnik* (w9) i *wszędobylski* (2). Nie są to jednak duże liczebności.

W materiale pojawiają się też wzmianki o innych, być może „gorszych” wadach: *podły* (2), *niedobry* (1), *toksyczny* (1), *można sparzyć się na niej* (1), *szkodliwy* (1), *wredny charakter* (1), *nie chce pomóc* (1), *odgrywający się na innych* (1), *mściwa* (3), *zawistny* (2), *nieprzyjazny* (5), *wrogi* (1), *rażący* (1), *mający zły wpływ na kogoś* (3). Ponieważ są to określenia dość ogólnikowe o niewielkich liczebnościach, dołączono je do wiązki *zły* (w25). Ze względu na większą liczebność wyróżniono *wredny* (18) oraz *ostrzy* (14). *Bezlitosny* (2, jako *psychopatyczny*). *Agresywny* (1). *Beżkompromisowy* (1, jako *nieugięty*). Pokrzywie nie można zaufać. Jest *podstępna* (w5) i *falszywa* (w8). *Niełojalna* (2) dołączono do *zdradziecka* (w9). *Trzeba nań uważać* (1), *groźny* (1) i in. dołączono o *niebezpieczna* (w11). *Szalony* (1).

Te wątki pojawiły się już w opisach innych bodźców adresowanych do wymiaru dobre-złe, ale ze zmiennym nasileniem. Zarówno Nóż, jak i Bagno, były zdradzieckie. Nóż był także złośliwy. Jednak każda z tych metafor ma swoją specyfikę. Pokrzywa nie jest otumanionym nałogowcem (Bagno), nie jest też psychopatą (Nóż).

Delikatnie zarysowuje się bardziej przychylny Pokrzywie wątek, zaklasyfikowany jako *pomocny* (w7): *pozornie nieprzyjemny, tak naprawdę pomocny* (1), *mający kojący wpływ na ludzi* (1). W jednej z wypowiedzi oschłość Pokrzywy nabiera nowego znaczenia: *stanowczy, dzięki czemu potrafi pomagać* (1), *wewnątrz ciepła* (1, jako *ciepła*). *Dobra* (1).

Pojawia się dziewięć określeń związanych ze zdrowiem, leczeniem i reumatyzmem. Są to jednak skojarzenia wyrażone jednym słowem, a kontekst nie wystarczy aby uznać je za cechy ludzkie, a nie za odwołanie do opinii „picie naparu z pokrzyw pozwala zachować zdrowie”. Jest też siedem pojedynczych: *zdrowy* (7).

W materiale padło zaledwie kilka określeń jednoznacznie pozytywnych. Niewiele było też takich, które wskazywałyby na inny, niż przedstawiony wyżej obraz osoby złośliwej, wrednej i aktywnej. Na wiązkę *słaby* (w6) złożyły się m.in.: *niepewna* (2), *niepozorna* (2). Pojedyncze osoby uznały Pokrzywę za człowieka, który jest *smutny* (1), jedna za osobę *inteligentny* (1), *cichy* (1).

Wygląd: *brzydka* (2), *ładny* (1), *kolorowo ubrany* (1, jako *wystrojony*), *chudy* (w2).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *zielony* (5), *długa* (1).

Istotność statystyczną różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych wiązek badano testem proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem, Tabela 47.). Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *niemiły* i *złośliwy*, *złośliwy* i *raniący*, oraz *raniący* i *zły*, *zły* i *wredny*. Najczęściej pojawiała się wiązka *niemiły*. Rzadziej występowało *złośliwy*, następnie *raniący* i *zły*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dominanty: *niemiły*, *złośliwy*, *raniący*, *zły*.

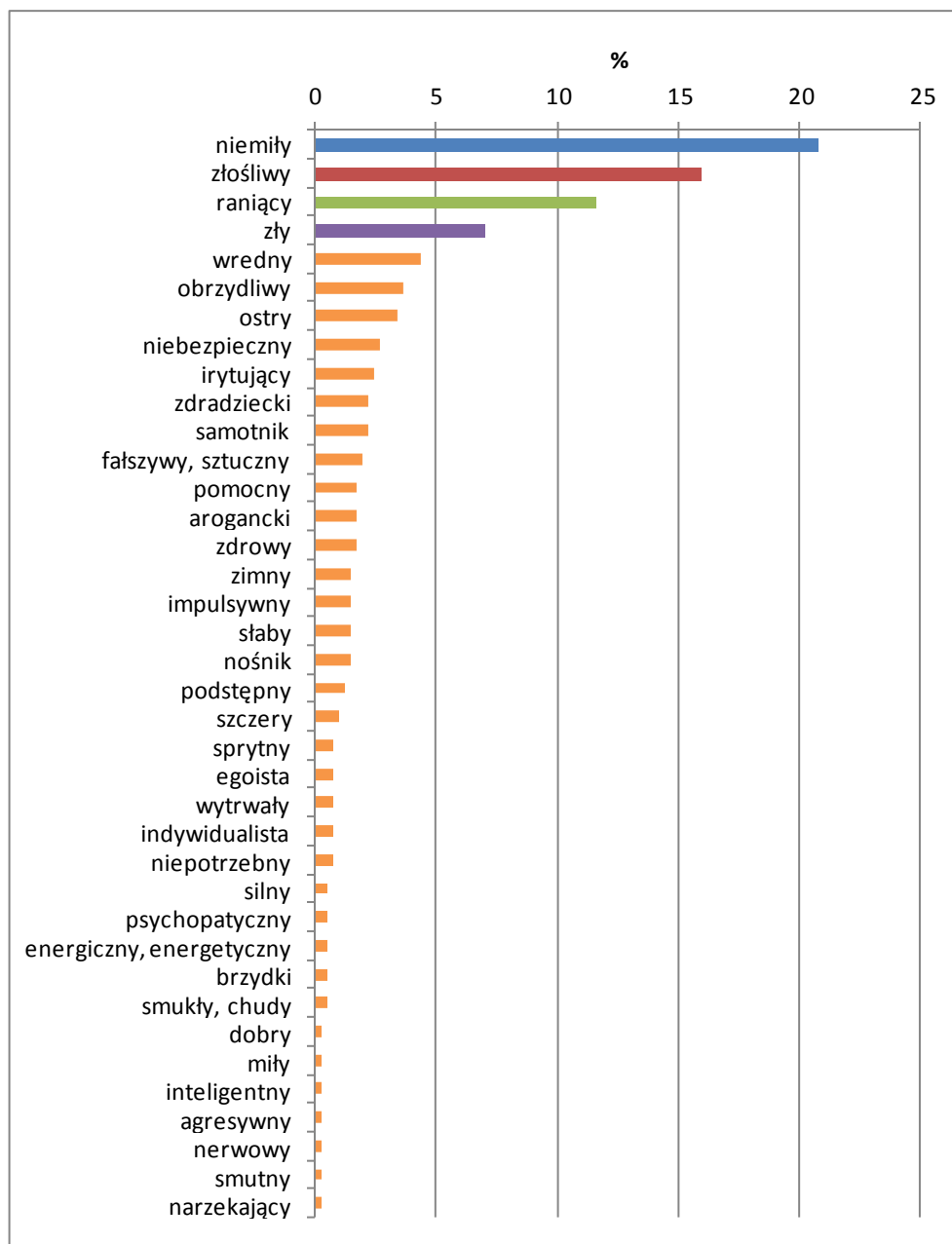
Tab. 47. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Pokrzywa

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
niemiły	86	0,21		0,94				
złośliwy	66	0,21	0,16	0,94	0,82	0,12	2,54**	0,006
raniący	48	0,16	0,12	0,82	0,69	0,13	2,57**	0,005
zły	29	0,12	0,07	0,69	0,53	0,16	3,24**	0,001
wredny	18	0,07	0,04	0,53	0,42	0,12	2,35**	0,009
obrzydlivy	15	0,04	0,04	0,42	0,38	0,04	0,75	0,225
ostry	14	0,04	0,03	0,38	0,37	0,01	0,27	0,395

niebezpieczny	11	0,03	0,03	0,37	0,33	0,04	0,86	0,194
irytujący	10	0,03	0,02	0,33	0,31	0,02	0,31	0,377
zdradziecki	9	0,02	0,02	0,31	0,30	0,02	0,33	0,371
samotnik	9	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
fałszywy, sztuczny	8	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,35	0,364
pomocny	7	0,02	0,02	0,28	0,26	0,02	0,37	0,356
arogancki	7	0,02	0,02	0,26	0,26	0,00	0,00	0,500
zdrowy	7	0,02	0,02	0,26	0,26	0,00	0,00	0,500
zimny	6	0,02	0,01	0,26	0,24	0,02	0,40	0,346
impulsywny	6	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
słaby	6	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
nośnik	6	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
podstępny	5	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,43	0,334
szczerzy	4	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,47	0,317
sprytny	3	0,01	0,01	0,20	0,17	0,03	0,54	0,295
egoista	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
wytrwały	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
indywidualista	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
silny	2	0,01	0,00	0,17	0,14	0,03	0,64	0,262
psychopatyczny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
brzydki	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
dobry	1	0,00	0,00	0,14	0,10	0,04	0,83	0,203
miły	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
inteligentny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
agresywny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nerwowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
narzekający	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
szalony	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieugięty	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
ciepły	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
cichy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
piękny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wystrojony	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$

Na Ryc. 11. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Pokrzywa w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 11. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Pokrzywa

Metafory na temat dobra: Delfin, Kubek, Słońce, Jabłoń (metafora Jabłoń została omówiona w rozdziale głównym)

Delfin *lubiący i ceniący wolność* (1)

Bodziec zaprezentowany 263 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru dobre-złe. Delfin jest osobą lubianą. Przede wszystkim kojarzy się z udzielaniem pomocy i – co istotne – z udzielaniem jej w sposób radosny i niezobowiązujący. *Pomocny* (w29), składa się między innymi z: *uczynny* (2), *pomagający w potrzebie* (4), *leczący* (1). *Dobry* (6), *dobroduszny* (2), *bezinteresowny* (1), *szlachetny* (2), *światny* (1), *spoko* (1), połączono jako *dobry* (w13), natomiast *przyjazny* (44), *przyjacielski* (24), *sympatyczny* (12), *serdeczny* (2), *przyjemny* (2), *koleżeński* (1), *życzliwy* (1) zebrano w wiązce *miły* (w107).

Przypisuje mu się także bycie *lekkoduchem* (w141). Do wiązki tej włączono m.in. *beztroski* (3), *skłonny do zabawy* (1). Z kolei *pocieszny* (1), *figlarz* (1), uznano za egzemplarz wiązki *śmieszny* (w2). Określenia *zabawny* (1), *ma poczucie humoru* (1). wymienione są obok nieco pobłażliwych: *uroczy* (2), *rozkoszny* (2), dołączonych do *słodki* (w7). To optymista. Wesół w połączeniu z radosny tworzą silną wiązkę *radosny* (85). Nie stroni od ludzi, jest *towarzyski* (w11, w tym jednokrotnie: *kontaktowy*). Nie chodzi tu najwyraźniej o szukanie wyłącznie płytkich uciech. W opisie znajduje się też *utrzymujący kontakt z bliskimi* (1). Określenie *ludzki* (1) pada koło określenia *przyjacielski*. Kontekst przesądził o zaklasyfikowaniu tego określenia jako egzemplarza wiązki *dobry*. Człowiek-Delfin posiada cechy, dzięki którym może być dobrym towarzyszem: jest *wierny* (1), *uczciwy* (1), *szczery* (1), *ufny* (1, jako *naiwny* po uwzględnieniu kontekstu), *otwarty* (3), *ciepły* (1), pewnie w jakieś mierze też *emocjonalny* (1), *niezwykły* (1, jako *zjawiskowy*). Jego siła może wynikać z przywiązania: *zakochany* (1), *miłość* (1), liczonych jako *uczuciowy* (w2), *pelen nadziei* (1, jako *optymistyczny*). Być może dlatego staje się *popularny* (1), *uwielbiany* (1), *kochany* (2), co ujęto jako *lubiany* (w4). Delfin nie jest typem przebojowego błazna. Jego skłonność do niesienia pomocy i otwartość na innych dobrze komponują się z *delikatnością* (w6). Jest *łagodny* (8), *empatyczny* (1, jako *delikatny*), *opiekuńczy* (2, jako *troskliwy*), *wyrozumiały* (1, jako *tolerancyjny*) nawet *spokojny* (6).

Można mieć wrażenie, że niefrasobliwość Delfina jest wadą, bo w odniesieniu do Motyla i Mgły określenie „lekkoduch” ma zabarwienie pejoratywne. Jest jednak między nimi wyraźna różnica, ponieważ Delfina nie posądza się o brak rozsądku. Jest *mądry* (32). Określenia *bystry* (6), *sprytny* (4), *błyskotliwy* (1) dodano do *inteligentny* (w52). Pojawia się też *zdolny* (1) oraz nieco dziwne: *życzliwy*, *ale i ambitny* (1). Delfin nie zamartwia się bolączkami tego świata, ponieważ jest młody i silny. Ta perspektywa nadaje nieco inny wymiar określeniu „lekkoduch”. Ani Mgła, ani Motyl silne nie są, ich wiotkość wynika z niezdecydowania, zmienności charakteru. Delfinowi

brak jeszcze doświadczenia wynikającego z wieku. Nie jest to wiekowy starzec, obdarzony autorytetem. Przeciwnie, jest: *naiwny* (2) *niewinny* (1), *wykorzystywany* (1). Prawdopodobnie chodzi o tę piękną naiwność, która wynika z nadmiernej wiary w to, że ludzie mają zawsze jak najlepsze intencje, bo są z natury dobrzy. Delfin w taki sposób widzi innych, ponieważ sam jest *godny zaufania* (w2). Łączy w sobie jeszcze elementy dziecięce i te, które kojarzą się z wczesną dojrzałością.

Delfin jest jeszcze na tym etapie życia, kiedy człowiek może mieć względne uczucie niekrępowania obowiązkami. Wiązka *wolny* (w21) zawiera określenia takie jak *niezależny* (2), *swobodny* (1). *Lubiący otwartą przestrzeń* (2). *Aktywny* (2), *ruchliwy* (3), *pełen energii człowiek* (1) i podobne określenie dołączono do wiązki *energiczny* (w16). Zdaniem jednej osoby jest aż *nadpobudliwy* (1). Przez swoje zamiłowanie do wolności niektórym może się wydawać *niedostępny* (2), *nieuchwytny* (1).

Charakterystyczne dla Delfina jest więc to, że łączy cechy osoby młodej, dobrze się rozwijającej. Bywa określany jako *młodzieniec* (3). Znamienne, że pada właśnie określenie „młodzieniec”, a nie „chłopak”, „facet”, lub „koleś”. To wskazuje na uznanie dla jego zalet i pewnej szlachetności, choć może brzmieć nieco ironicznie.

Młodzieńcza siła ma też dwie inne konsekwencje: pewną skuteczność działania oraz sprawność fizyczną. *Wysportowany* (w10), *plywak* (9) oraz *gibki* (2), *z gracją* (2), *elastyczny* (2), dołączono do *zgrabny* (w27). *Smukły* (7), *zwinny* (30). *Zdecydowany* (1, jako *nieugięty*), *mocny* (1), *silny* (1), *szybko dochodzący do celu* (1, jako *skuteczny*). *Męski* (1, jako *atrakcyjny fizycznie*). To także *perfekcjonista* (1, do *skrupulatny*), co nie wynika z wieku, ale dopełnia obraz.

Pojedyncze osoby uznały, że jest *zagadkowy* (1) lub *niebezpieczny* (1). Zaskakująco mało osób skojarzyło Delfina z dawnym francuskim określeniem następcy tronu w linii męskiej. *Młodzieniec w kolejce do tronu* (1). *Doniosły* (1), *dostojny* (1), *władczy* (1), może też tu należy zaliczyć *snob* (1, jako *próżny*). Jedna osoba uznała, że Delfin to *gej* (1).

Skojarzenie ze ssakiem morskim też znalazło oddźwięk: *często mówi ultradźwiękiem* (1, uznane za cechę zwierzęcia). Być może tu należałoby przyporządkować *mało kto go słyszy* (1), *małomówny* (1), *cisza* (1), lub przeciwnie – *głośny* (1).

Wygląd: ładny, *piękny* (w18), w tym *bardzo przyjazny wygląd* (1), *szczupły* (2).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *mokry* (1), *dziwny* (2), *nietypowy* (1), *obślizgły* (2), *ssak* (1), *plaski* (1), *obły* (1), *mycie się* (1), *opływowy* (1), *morze* (2), *siostra* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 48. Otrzymano trzy istotne statystycznie różnice pomiędzy kolejnymi określeniami: *lekkoduch*, *miły*, *inteligentny* i *mądry*. Najczęściej występującym określeniem było określenie *lekkoduch*. Często, choć rzadziej występowało określenie *miły* i *inteligentny*. Pozostałe określenia występowały rzadko. Dominanty: *lekkoduch*, *miły*, *inteligentny*.

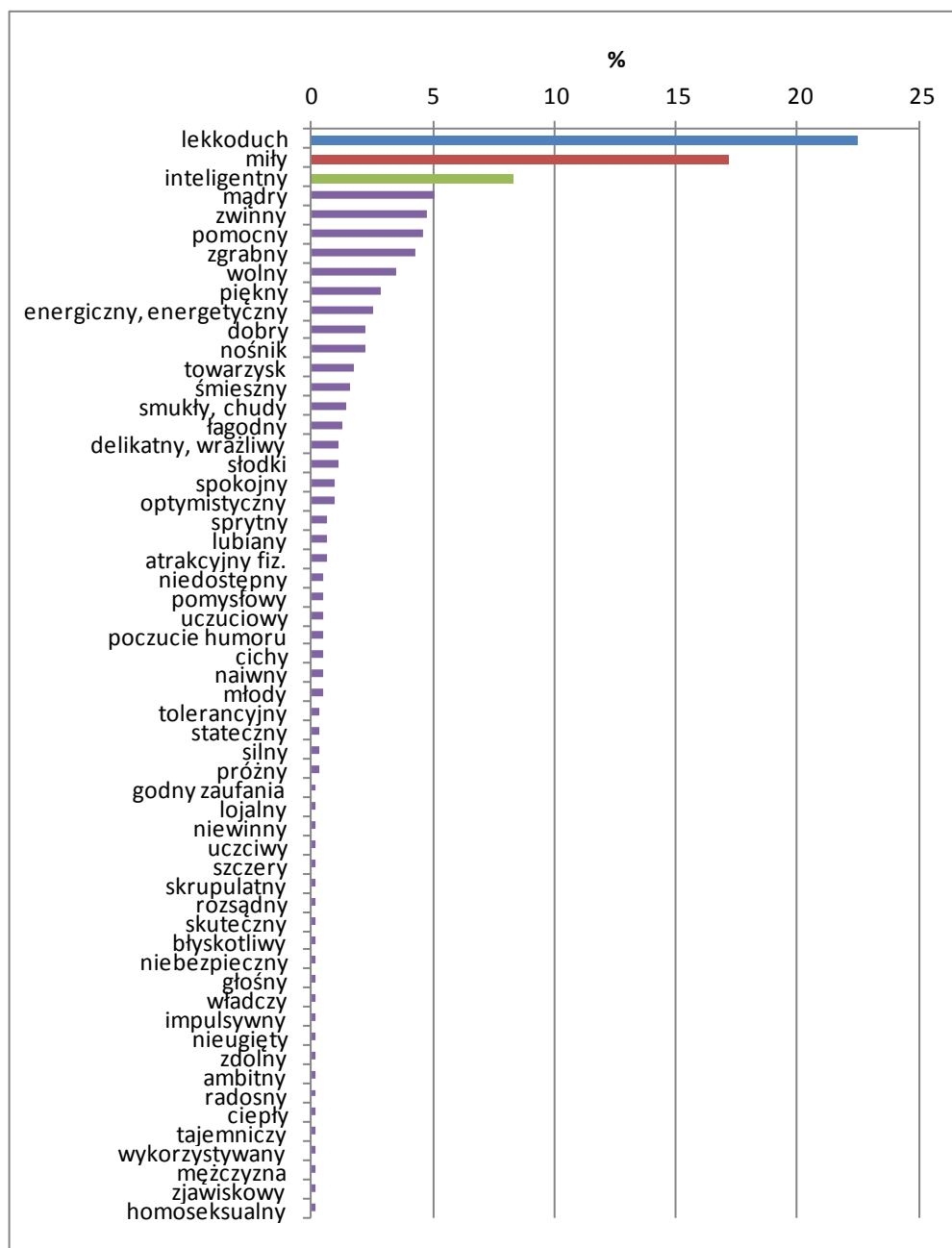
Tab. 48. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Delfin

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
lekkoduch	141	0,22		0,98				
miły	108	0,22	0,17	0,98	0,85	0,13	3,31***	0,001
inteligentny	52	0,17	0,08	0,85	0,58	0,27	6,80***	0,001
mądry	32	0,08	0,05	0,58	0,45	0,13	3,22**	0,001
zwinny	30	0,05	0,05	0,45	0,44	0,01	0,37	0,356
pomocny	29	0,05	0,05	0,44	0,43	0,01	0,19	0,425
zgrabny	27	0,05	0,04	0,43	0,42	0,02	0,39	0,349
wolny	22	0,04	0,03	0,42	0,38	0,04	1,03	0,151
piękny	18	0,03	0,03	0,38	0,34	0,04	0,91	0,181
energiczny	16	0,03	0,03	0,34	0,32	0,02	0,49	0,311
dobry	14	0,03	0,02	0,32	0,30	0,02	0,52	0,301
nośnik	14	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
towarzyski	11	0,02	0,02	0,30	0,26	0,03	0,86	0,195
śmieszny	10	0,02	0,02	0,26	0,25	0,01	0,31	0,378
smukły	9	0,02	0,01	0,25	0,24	0,01	0,33	0,372
łagodny	8	0,01	0,01	0,24	0,23	0,01	0,35	0,365
delikatny	7	0,01	0,01	0,23	0,21	0,01	0,37	0,357
słodki	7	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
spokojny	6	0,01	0,01	0,21	0,20	0,02	0,39	0,347
optymistyczny	6	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
sprytny	4	0,01	0,01	0,20	0,16	0,04	0,90	0,183
lubiany	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
niedostępny	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,296
pomysłowy	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
poczucie humoru	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
cichy	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
naiwny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
młody	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
tolerancyjny	2	0,00	0,00	0,14	0,11	0,03	0,64	0,262
stateczny	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
silny	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
próżny	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500

godny zaufania	1	0,00	0,00	0,11	0,08	0,03	0,83	0,203
lojalny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
uczciwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
szczerzy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
skrupulatny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
rozsądny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
skuteczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
niebezpieczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
głośny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
władczy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
impulsywny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
nieugięty	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zdolny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
ambitny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
ciepły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wykorzystywany	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
homoseksualny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 12. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Delfin w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 12. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Delfin

Kubek podatny na wpływy (1, uległy), beзуyteczny i pusty lub gorący i namiętny – zależy czy ma kogoś bliskiego (1, uległy)

Bodziec zaprezentowany 302 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny przedmioty codziennego użytku, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru dobre-złe. Decyzja o wybraniu Kubka wynikała z analizy pilotaży. Po zebraniu większej liczby odpowiedzi widać jednak, że Kubek kojarzy się głównie z tym co oswojone, domowe, niezagrażające. Charakterystyczne dla niego są połączenia: pospolitość lub swojskość, połączone z

„byciem ciepłym” w kontaktach z innymi. *Pusty, ale ciepły dla ludzi* (1), *pusty, ale czasem przydatny* (1). Jest więc w pewien sposób „dobry”, ale nie są to bezpośrednie połączenia z moralnością. Jego dominującą cechą jest „bycie pustym” do czasu kiedy okaże się potrzebny, „użyteczny” lub „podatny na wpływy”.

Niektóre określenia „pusty” pojawiają się z rozwinięciem, zaprezentowanie ich razem wydaje się zasadne. *Pusty* (29), *niemający własnego zdania* (1), *pozbawiony własnych poglądów* (1), *bezwolny* (1), *podatność na wpływy* (1), *do dyspozycji* (1) wliczono do wiązki *uległy* (w5). Czterokrotnie pojawia się przeciwstawne: *pełny* (4). Szkoda tylko, że trzy osoby badane nie podały, czego Kubek miałby być pełen. Emocji? Raz czytamy, że jest *pełny optymizmu* (1). Pojawia się też jedno *o bogatym wnętrzu* (1, jako *barwny*). *Prosty* (7, do *prostolinijny* w8). W materiale pada też jedno określenie, które wyjątkowo dobrze pasuje do nośnika – przedmiotu służącego do wlewania i wylewania niewielkich ilości płynów: *próżny* (1). Z kontekstu wynika jednak, że chodzi o cechę ludzką.

Warto rozważyć możliwy ciąg skojarzeń: mówimy o danej osobie, że jest „pusta” bo „nie ma charakteru” – to znaczy, że trudno u niej zaobserwować przejawy samodzielnego myślenia lub wewnętrznej motywacji. Taka osoba sprawia wrażenie, jakby działała wyłącznie w odpowiedzi na impuls z zewnątrz – a ponieważ w naszej kulturze dorośli często deklarują przekonanie, że intencje przyświecające działaniu są ważniejsze niż efekt tego działania, trudno mówić, że taka osoba jest „dobra” w znaczeniu „moralna”. Aby być „dobrym” należy świadomie i dobrowolnie dążyć do pozytywnego celu, mimo pokus po drodze. Ta zewnątrzsterowność kojarzy się osobom badanym z kolejną cechą: Kubek uchodzi za głupka, choć nie jest to zbyt silna wiązka. *Głupi* (w15), w tym *durny* (1), *tępy* (1), *toporny* (1), *oporny* (1), *mało inteligentny* (2). *Nuda* (1). Jedna osoba użyła prawdopodobnie skojarzenia „kubek jako pojemnik z dnem” i opisała go słowami *osoba bezdenna – ma wiele pomysłów* (1). Poza tym pojawia się jedno skrótowe *pomysłowy* (1).

Mimo tych przytyków, Kubek może być *lubiany* (1). Prawdopodobnie wynika to z jego przyjaznego usposobienia. Poza omówioną wyżej podatnością na wpływy ważne jest to, że osoba opisana tą metaforą chętnie pomaga. Określenia *pomocny* (7), *lubiący pomagać* (1), *kojący* (2), *opiekuńczy* (1), *chroni* (1) połączono w wiązce *pomocny* (w12). To *osoba lubiąca dawać rady* (1), która *umie słuchać* (1, *miły*). *Można mu zaufać* (w4, *godny zaufania*). *Uczciwy* (1). *Cierpliwy* (1, jako *wytrwały*). *Czuły* (1, *uczuciowy*), *gorący, ciepły* (w33). *Miły* (w21) w tym m.in. *pozytywnie nastawiony* (1), *koleżeński* (1). *Towarzyski* (2), *łagodny* (1), *pogodny* (2, *radosny*), *otwarty na nowości* (5) oraz *ciekawý* (1, jako *wścibski*).

Czytając odpowiedzi osób badanych można mieć wrażenie, że Kubek łatwo traktować przedmiotowo. Czy wynika to po prostu z tego, że bodziec zaczerpnięto z domeny przedmioty codziennego użytku? Analiza pilotażu, w którym badano pola semantycznych bodźców niewykorzystanych w procedurze głównej (m. in. Książka, Bandaż, Klucz) wskazują, że przesądza jednak któraś z cech konkretnego nośnika, nie sama przynależność do domeny.

Kubek to osoba *wytrwała* (1), *uparta* (1, *wytrwały*), *pracowita* (2), *solidna* (3). Te określenia, choć jest ich niewiele, wzmacniają przekonanie, że z Kubka można uczynić sprawne narzędzie. Wystarczy nadać mu kierunek i czekać na rezultat. Idealny obiekt manipulacji. To tłumaczyłoby pojawienie się pewnych określeń trudnych do zaklasyfikowania: *zadowolający* (1), *zaspokajający potrzeby innych* (1) *wygodny* (1), włączone do wiązki *użyteczny* (w28), która zawiera w sobie też *przydatny* (10). Pojawiły się też niejasne *łatwo się go oddaje* i *bezużyteczny* (w2, *niepotrzebny*). Są to określenia przeciwstawne, ale one także wskazują na myślenie o bodźcu w kategorii przydatności. Czytając pojawiające się w tekście: *zawsze dostępny* (1, dołączono do *otwarty* w6), *praktyczny* (w11), można mieć wątpliwość, czy osoba badana miała jeszcze na myśli człowieka, czy już przedmiot. Gdyby znalazło się tam np. „myślący w sposób praktyczny” albo „wygodnicki” nie byłoby wątpliwości. Niestety jednak, kontekst nie wskazuje jednoznacznie, że mowa tu o człowieku.

To bycie „ucieszoną marionetką” to tylko jedna ze stron Kubka. Przedmiotowe traktowanie oznacza pewien dystans, pobłażliwość lub postawę pełnej niechęci. Niektórzy badani podkreślają pasywność lub przeciętność osoby określanej tą metaforą. Widzą w nim lenia i nudziarza: *powolny* (1), *flegmatyczny* (w3). *Trywialny* (1), *powszedni* (1) włączono do *pospolity* (w26). *Niewyróżniająca się osoba* (1), *nijaki* (w2). *Nudny* (5), *nieistotny* (1), *nie wnoszący nic nowego do życia* (1) policzono jako *niepotrzebny* (w2). *Nieporadny* (1).

Niektórzy spośród badanych wkomponowali dostrzegany w Kubku brak mocnych akcentów w obraz jego emocjonalności. Nie jest to osoba, która pragnie mocnych wrażeń. *Stateczny* (5). *Osobę cechuje stałość* (1), *jest usatkwany* (1), *stały w działaniach* (w4), *spolegliwy* (1), *spokojny* (w12), *opanowany* (1). Temu usatkwaniu towarzyszy skupienie zainteresowań wokół spraw domowych. Jest widziany jako *osoba rodzinna*, *domownik*, *domator* (w15). Powraca tu cecha, którą niektórzy uznali za przeciętność, tym razem widziana z całkiem innej perspektywy. Kubek nie rzuca się w oczy, ale nie znaczy to, że nie ma nic do powiedzenia. Brak aktywności towarzyskiej może wynikać ze świadomego wyboru. To *cenący intymność* (1), *introwertyk* (w2), który *nie lubi się wyróżniać* (1, jako *nieśmiały*). Upodobanie do tego co stałe i niezmiennie widać też w pojedynczym: *tradycjonalista* (1).

W ten sposób poznaliśmy figury użytecznej marionetki oraz spineglowego introwertyka. Na tym nie koniec. Jest jeszcze figura osoby lubiącej używać życia: *rubaszny* (1), *rozwiązły* (1, oba określenia jako *frywolny*), *człowiek lubiący podsłuchiwać* (w2, *wścibski*) (co może wynikać ze skojarzenia z uchem kubka lub ze szklanką przystawianą do ściany), *gadatliwy* (1, jako *głośny*), *radosny* (w8) bądź *smutny* (1), *zabawny* (1). Skojarzenia związane z zamiłowaniem do jedzenia i picia oraz *lubiący ciepło* (1), *lubiący komfort* (2), połączono w *wygodnicki* (w11). Wydzielono jednorazowe *pijak* (1, z *problemami*) oraz *można się z nią napić* (1, jako *miły*). *Zaspany* (1), *podkrążone oczy* (1), *śpioch* (1) uznano za egzemplarze *flegmatyczny* (w3). Padło też *rozkoszny* (1, *słodki*).

Kubek to postać złożona. Mimo deklarowanej stabilności emocjonalnej, okazuje się że *łatwo go zranić* (1), jest *kruchy* (4). Przy całym zamiłowaniu do dobrej kuchni, to osoba, która *nie potrafi gotować* – *słaby* (w6). *Delikatny* (2). Określen *niestały w uczuciach* (1), *zmienny* (1, jako *niestały*) jest mniej, jednak nie można ich zbagatelizować.

Pojawia się też figura, która może nie mieć nic wspólnego z przedstawioną na początku marionetką: *wyniosły* (1), *poważny* (1), *twardy* (4), *stanowczy* (3), *realistyczny* (1), *pragmatyczny* (1), *aktywny* (1, jako *energiczny*), *pewny swego* (1), *oschły* (1), *gruboskórny* (1, jako *arogancki*). Nie są to jednak liczebności, które mogłyby stanowić równowagę dla pierwszej wersji.

Jakby tego było mało, Kubek kojarzy się jako *infantylny*, *dziecinny* (w2), *sztuczny*, *falszywy* (w2), *dziwak* (1, jako *ekscentryk*), *indywidualista* (1). Raz pada określenie, które trudno włączyć do którejś z opisanych wiązek – *gej* (1). Jak to można połączyć w spójny obraz? To niełatwe. Kubek okazał się metaforą złożoną.

Wygląd: *gruby* (w44) w tym m.in. *pękaty* (5), *okrągły* (6). *Mały* (2), *niski* (1), *normalnej budowy* (1), *chudy* (1), z *wielkimi uszami* (1), *brzydki* (2). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: z *ciepłą czekoladą*, *wodą* (1), *woda* (1), *herbata* (1), *tuż obok nauka* (1), *kawa* (1), *gaszący pragnienie* (1), *podobieństwa* (1), *podobny* (1), *identyczny* (1), z *uchem* (1), *dom* (1), *napój* (1), *objętość* (1), *do picia* (1), *pojemny* (4), *statyczność* (1), *nietrwały* (1), *trwały* (2), *jednostajny* (1), *kolorowy* (4), *obojętność* (1). *Poręczny* (2). *Gustowny* (1, jako *elegancki*). *Bezpieczeństwo* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych wiązek zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 49. Otrzymano

jedną istotną statystycznie różnicę. Wiązki *gruby*, *ciepły*, *nośnik*, *użyteczny*, *pospolity* i *miły* występowały istotnie statystycznie częściej niż pozostałe. Dominanty: *gruby*, *ciepły*.

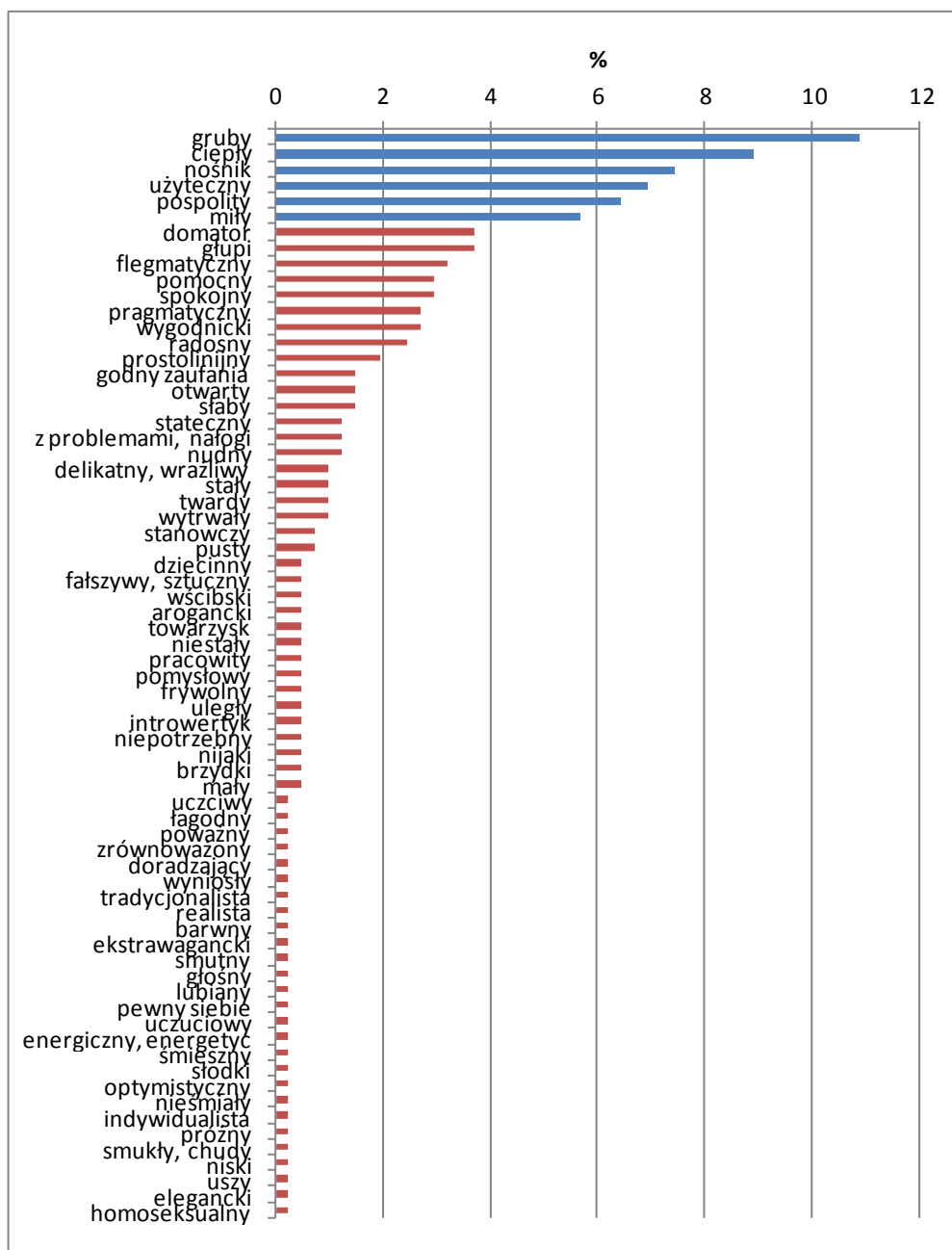
Tab. 49. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Kubek

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
gruby	44	0,11		0,67				
ciepły	36	0,11	0,09	0,67	0,60	0,07	1,33	0,091
nośnik	30	0,09	0,07	0,60	0,55	0,05	1,09	0,138
użyteczny	28	0,07	0,07	0,55	0,53	0,02	0,39	0,350
pospolity	26	0,07	0,06	0,53	0,51	0,02	0,40	0,345
miły	23	0,06	0,06	0,51	0,48	0,03	0,63	0,266
domator	15	0,06	0,04	0,48	0,39	0,09	1,89*	0,029
głupi	15	0,04	0,04	0,39	0,39	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	13	0,04	0,03	0,39	0,36	0,03	0,54	0,293
pomocny	12	0,03	0,03	0,36	0,35	0,01	0,29	0,387
spokojny	12	0,03	0,03	0,35	0,35	0,00	0,00	0,500
pragmatyczny	11	0,03	0,03	0,35	0,33	0,01	0,30	0,382
wygodnicki	11	0,03	0,03	0,33	0,33	0,00	0,00	0,500
radosny	10	0,03	0,02	0,33	0,32	0,02	0,31	0,377
prostoliniyny	8	0,02	0,02	0,32	0,28	0,03	0,68	0,250
godny zaufania	6	0,02	0,01	0,28	0,24	0,04	0,76	0,222
otwarty	6	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
słaby	6	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
stateczny	5	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,43	0,334
z problemami, nałogi	5	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
nudny	5	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
delikatny, wrażliwy	4	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,47	0,317
stały	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
twardy	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
wytrwały	4	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
stanowczy	3	0,01	0,01	0,20	0,17	0,03	0,54	0,295
pusty	3	0,01	0,01	0,17	0,17	0,00	0,00	0,500
dziecinny	2	0,01	0,00	0,17	0,14	0,03	0,64	0,262
fałszywy, sztuczny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
wścibski	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
arogancki	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
towarzyski	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
niestały	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
pracowity	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
pomysłowy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
frywolny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
uległy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
introwertyk	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
nijaki	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500

brzydki	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
mały	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
uczciwy	1	0,00	0,00	0,14	0,10	0,04	0,83	0,203
łagodny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
poważny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
zrównoważony	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
doradzający	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wyniosły	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
tradycjonalista	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
realista	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
barwny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
ekstrawagancki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
głośny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
lubiany	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
słodki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
optymistyczny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
indywidualista	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
próżny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
niski	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
uszy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
elegancki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
homoseksualny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Na Ryc. 13. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Kubek w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 13. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Kubek

Słońce wybitnie uzdolniony i w ogóle wspaniały (1)

Bodziec zaprezentowany 226 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny elementy krajobrazu adresowany do pozytywnej strony wymiaru dobre-złe. Pilotaż wskazywał, że tą metaforą można określać kogoś bliskiego ideału. Opisywano osobę szlachetną, honorową, godną. Delikatnie zarysował się niedościgły wzór moralny. Jednak po przeanalizowaniu badania głównego okazało się, że Człowiek-Słońce jest przede wszystkim *radosny* (w199). Jego obecność jest źródłem radości. Wspiera i poprawia humor. *Rozweselający*

atmosferę (1), *poprawia nastrój* (2), *dający poczucie bliskości innym* (1), *dostarcza wszystkim pozytywnej energii* (1), *zarażający uśmiechem* (1) *rozświecła* (1, po uwzględnieniu kontekstu uznane za odwołanie do cech ludzkich). To *ktoś, kto grzeje* (1). Jest *gorący, ciepły* (w49). Jednej osobie Słońce skojarzyło się jako *namiętne* (1, *uczuciowy*). Powtarzają się określenia *promienny* (12) i *pogodny* (24). To *optimista* (19). *Aktywny i energiczny* (w9), *spontaniczny* (1, jako *impulsywny*). Zaletą Słońca jest *otwartość* (5) i *towarzyskość* (w5). Jest *duszą towarzystwa* (1). Jest *zabawny* (1). *Ktoś, kogo bardzo lubimy* (1), *drogi drugiej osobie* (1), *kochany* (5), *bliski* (2), utworzyły wiązkę *lubiany* (w12). Oczywiście, w materiale pojawiła się także wiązka *miły* (w34). Składa się ona m.in. z określeń: *sympatyczny* (6), *przyjazny* (7), *serdeczny* (3).

Określenia *bezinteresowny* (1) i *pomocny* (1) dołączono do wiązki *dobry* (w11), a nie do „towarzyski” lub „serdeczny”, ponieważ, zdaniem sędziów kompetentnych, może tu chodzić o działanie na głębszym poziomie, z większym zaangażowaniem. Obiekty pewnych metafor bywają opisywane jako osoby „miłe”, ale niekoniecznie są aż *dające nadzieję* (1). Mimo że wiązka *dobry* jest tak małoliczna, niewątpliwie jest to postać pozytywna. To ktoś, kto kojarzy się z daniem energii do życia, jest źródłem ciepła i światła.

Pojawia się kilka określeń, których było dużo w opisie Lampy. Co ciekawe, tu jest ich mniej: *światły* (1), *oświecony* (1, jako *mądry*), *ma jasny umysł*, wiązka *jasny* (w20). Pojawia się też *uczciwy* (1), do którego, po uwzględnieniu kontekstu, dołączono *przejrzysty* (1). *Prawdziwy* (1, jako *szczery*), *prosty* (1), *spokojny* (1).

Można byłoby spodziewać się też, że metafora Słońce będzie wskazywała na kogoś niedostępnego (np. w związku z powiedzeniem „porywać się z motyką na słońce”). Tak nie jest. Zaledwie parę osób wspomniało o jakiejś cesze, która wiązałaby się z dystansem wobec tej osoby. Pojawia się silny wątek „dusza towarzystwa”, ale ma żadnego „gwiazdorzenia” (a mogłoby być, np. na zasadzie skojarzenia Słońce-gwiazda). Raz pada *ślawny*, raz *godny podziwu* i *zwracający uwagę*, połączone w *lubiany* (w3). Baśniowy motyw „boskiego rydwanu” albo „wielkiego oka” pojawia się nieco częściej: *wszechmocny* (1), *determinujący* (1, jako *silny*), *wszystko wie* (1), *wyjątkowy* (1, jako *zjawiskowy*), *ważny* (2), *istotny* (1). Mimo tej wszechmocy, Słońce nie musi kojarzyć się z wiecznością: *młody* (1), *dziecinny* (1), *niewinny* (1). Decyzją sędziów kompetentnych określenia kończące się na „ono” (rodzaj nijaki) wskazywały na ciało niebieskie, dlatego wyłączono je z puli określeń odnoszących się do ludzi. Niemniej, warto je tu przytoczyć: *wielkie i miłosierne* (1), *niezbędne* (1), *ślamazarne* (1), *zmęczone* (1).

Wygląd: *piękny* (w14), *pulchny na twarzy* (1, jako *gruby*), *drobny* (1), *duży* (1). odnotowano skrótowe nawiązanie do wypoczynku: *lubiąca leżeć na plaży* (1), *opalać się* (1),

Pozostałe określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *Azjata* (1), *egoman* (1). *Lato* (1). *Zdrowie* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 50. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *radosny* i *ciepły*, *ciepły* i *miły* oraz *miły* i *jasny* (klarowny). Najczęściej występującym określeniem było określenie *radosny*. Rzadziej występowało określenie *ciepły*, następnie *miły*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dominanty: *radosny*, *ciepły*, *miły*.

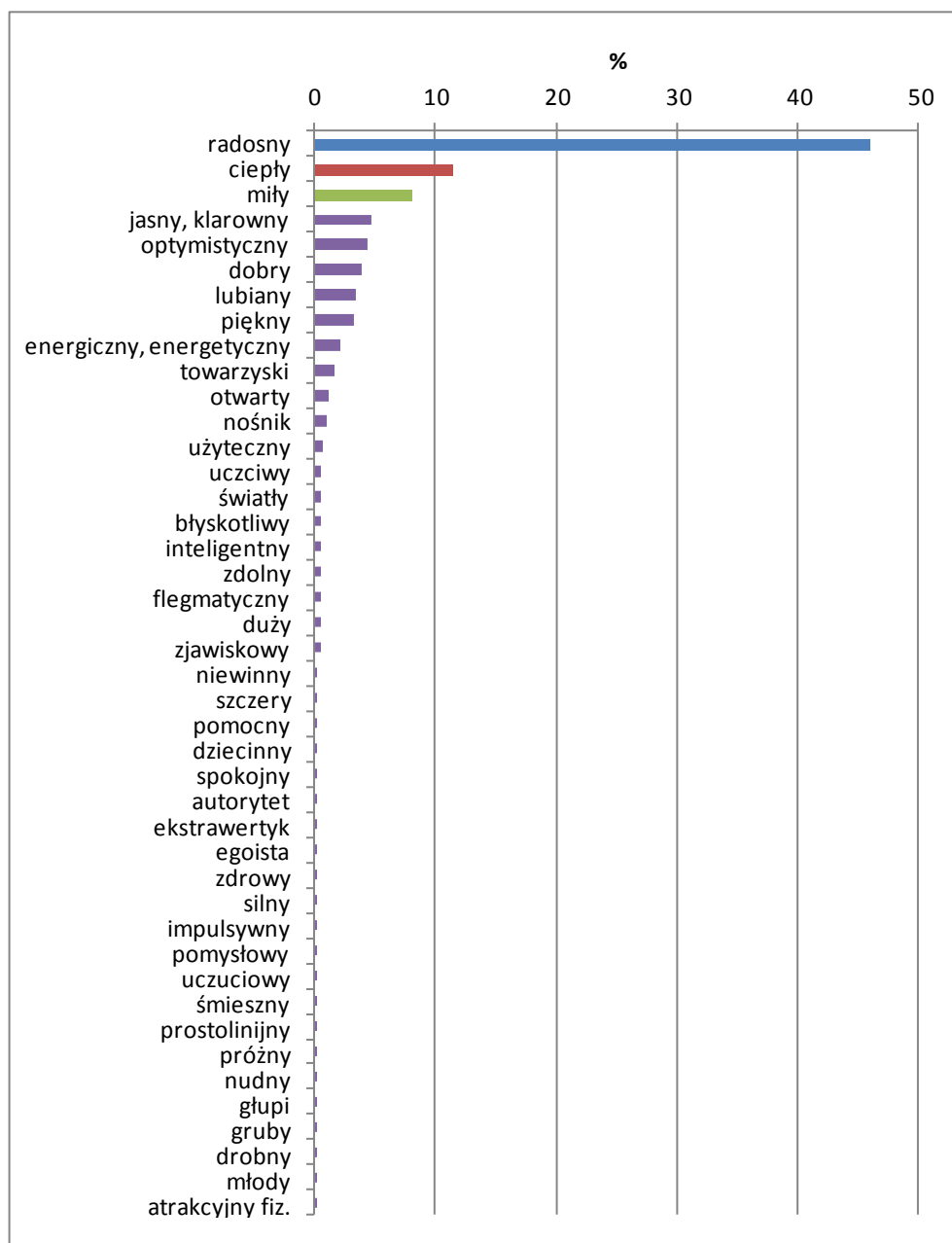
Tab. 50. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Słońce

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
radosny	199	0,46		1,49				
ciepły	49	0,46	0,11	1,49	0,69	0,80	16,72***	0,001
miły	34	0,11	0,08	0,69	0,57	0,12	2,46**	0,007
jasny, klarowny	20	0,08	0,05	0,57	0,43	0,13	2,81**	0,003
optymistyczny	19	0,05	0,04	0,43	0,42	0,01	0,23	0,408
dobry	17	0,04	0,04	0,42	0,40	0,02	0,48	0,315
lubiany	15	0,04	0,03	0,40	0,37	0,02	0,51	0,305
piękny	14	0,03	0,03	0,37	0,36	0,01	0,27	0,395
energiczny, energetyczny	9	0,03	0,02	0,36	0,29	0,07	1,50	0,066
towarzyski	7	0,02	0,02	0,29	0,25	0,03	0,72	0,237
otwarty	5	0,02	0,01	0,25	0,22	0,04	0,83	0,205
nośnik	4	0,01	0,01	0,22	0,19	0,02	0,47	0,318
użyteczny	3	0,01	0,01	0,19	0,17	0,03	0,54	0,295
uczciwy	2	0,01	0,00	0,17	0,14	0,03	0,64	0,262
światły	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
inteligentny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
zdolny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
duży	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	2	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,14	0,10	0,04	0,83	0,203
szczerzy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
pomocny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
dziecinny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
autorytet	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
ekstrawertyk	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
egoista	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
zdrowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

silny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
impulsywny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
pomysłowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
próżny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nudny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
głupi	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
gruby	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
drobny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
młody	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieprzewidywalny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
niestały	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
nieugięty	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
optymistyczny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
drobny	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 14. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Słońce w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 14. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Słońce

Wymiar: ładne-brzydkie

Metafory na temat brzydoty: Bajoro, Ropucha, Ziemniak

Bajoro realistyczny i brzydki (1)

Bodziec zaprezentowany 226 osobom dorosłym.

Bodziec Bajoro należy do domeny elementy krajobrazu, adresowano go do negatywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie. Metafora miała być podobna do Bagna pod względem cech fizycznych (błoto, brudna woda), ale mniej obciążona skojarzeniami odnoszonymi do moralności.

Celem dołączenia tego bodźca do listy było sprawdzenie, czy w odpowiedziach pojawiają się wyłącznie (lub głównie) skojarzenia z urodą, a zabraknie epitetów przynależnych do wymiaru dobre-złe, co podkreśliłoby specyfikę Bagna. Przewidywany wynik nie był oczywisty. Z jednej strony, w języku potocznym dość często kojarzy się bagno i poważne życiowe komplikacje, natomiast połączenie haseł „bajoro” i „zło” nie jest powszechne. Z drugiej jednak strony, doświadczenie językowe wskazuje, że łatwo jest obciążyć wszystko to, co uznano za brzydkie, także skojarzeniem złe, a przynajmniej: wadliwe. Dlatego, mimo braku przyjętego znaczenia metafory Bajoro można było spodziewać się powielenia przynajmniej części cech Bagna.

Okazało się, że mimo podobieństwa percepcyjnego bagna i bajora, między metaforami Bagno i Bajoro w reakcjach osób dorosłych da się zauważyć różnicę. Pojawia się wyraźny wątek odrazy, niebezpieczeństwa, brudu i sponiewierania, ale w odpowiedziach na bodziec Bajoro brak ostrzeżenia, które pojawiło się przy Bagnie: „człowiek, który sam się pakuje w kłopoty, a potem pociąga za sobą innych”.

W zebranych materiale najczęściej pada określenie *brudny* (49). Towarzyszą mu: *brak higieny* (2), *nieczysty* (2), *nieschludny* (2), *niedbały wygląd* (1), *zaniedbany* (2), *niechlujny* (2), *niedomyty* (1), *brzydki* (21), *nieatrakcyjny* (1). Utworzono z nich dwie wiązki, *brudny* (w61) i *brzydki* (w22). Nie zabrakło też *śmierdzący* (w11). Zaledwie dwie wypowiedzi miały znaczenie przeciwstawne: *dbający o wygląd* (1), *umyty* (1) (w2, zaliczone jako *wystrojony*). Poza już wymienionymi, pojawiają się jeszcze trzy określenia wskazujące na cechy wyglądu: *obżartuch*, *gruby* (w5), *drobny* (1).

Wątek oceny moralnej był mniej rozbudowany, niż można byłoby się spodziewać. Określenia są mniej konkretne i rzadsze niż w odpowiedzi na bodziec Bagno. Metafora Bajoro wzbudziła skojarzenia: *zły* (3), *niemoralny* (1), *szkodzący* (1), *niegodziwy* (1), *spod ciemnej gwiazdy* (1), *paskudny charakter* (1), *człowiek mętny* (4), *zepsuty* (1), *toksyczny* (1). Te określenia połączono w wiązkę *zły* (w13), jedynie *szkodzący* (1) uznano za egzemplarz wiązki *raniący* (to rozróżnienie ma pomóc w porównaniu Bajora, Bagna, Noża, Pokrzywy i Ropuchy – każde z nich jest złe w nieco inny sposób).

Szczególnie ważny w przypadku Bagna wątek zdrady pojawił się wprawdzie, ale był znacznie słabszy. Dwie osoby wspomniały o ujawnianiu informacji lub o skojarzeniu z ruchomymi piaskami, stąd małowartościowa wiązka *zdradziecki* (w3). Określenie *niebezpieczne* (8) pada nieco rzadziej, niż w przypadku Bagna. Podobnie *nieprzyjazny* (1, jako *niemiły*), *złośliwy* (1). Znacznie mniej jest określeń zaliczonych do wiązki *falszywy* (w8): *nie potrafiący wypowiedzieć się wprost*

(1), *krętacz* (1), *intrygant* (1), *zakładający maski* (1), *falszywy* (4). *Chytry* (1) i *podstępny* (1) klasyfikowano oddzielnie.

Mimo, że w przypadku Bajora określeń tych jest mniej, niż w przypadku Bagna, nie znaczy to, że Bajoro jest lubiane. *Odpychający* (3), *odrażający* (1), *obleśny* (1), *obrzydlive* (1), *Nieprzyjemny* (8), *antypatyczny* (1) połączono z *niemiły* (w11) *nie lubiany* (2, jako *irytujący*), *niechciane* (1, jako *niepotrzebny*). *Denerwujące* (1), *frustrujące* (1), *przygnębiający* (1), *męcząca* (1), *denny* (1) w *irytujące* (w4). Określenie „denny”, dzięki skojarzeniu z dnem zbiornika wodnego jest szczególnie ciekawe. Niestety, pojawia się tylko raz. Powyższe określenia połączono w wiązki: *irytujący* (w8), *odrażający* (w7), *niemiły* (w11). Bajoro to człowiek *prymitywny* (1), *chamski* (1), (w2, jako *arogancki*) ale najwyraźniej nie agresywny. Nic nie wskazuje na to, że jest w jakikolwiek sposób energiczny. Osobom badanym kojarzy się raczej z czymś, co nigdy nie zintegrowało się w spójną całość, niż z czymś, co podległo rozkładowi. Stąd określenia: *ciepła klucha* (1), *ciapcia* (1), *ślamazarny* (1), *powolny* (1), *flegmatyczny* (1), *rozmemłany* (1), *rozlazłe* (4), połączono w wiązce *flegmatyczne* (w10). *Nieokreślony* (2), *rozpaprany* (1), *niewyraźna* (2), *nie ma granic* (1), *bez charakteru* (1), ujęto w *nijaki* (w8). Z kolei *niemający własnego zdania* (1), *niezdecydowany* (1) jako *uległy* (w2). *Niepoukładany* (1), *roztargniony* (1) oraz *niezorganizowane* (1) jako *chaotyczny* (w3). Dodatkowo, ma to być osoba niepewna (2, jako *niestały*).

Ciekawe, że niektórzy odbiorcy widzą Bajoro jako nieznające siebie, ale wcale nie czyni go to ekscytującym tajemniczym. Przeciwnie. Człowiek opisywany tą metaforą jest *plytki* (10) co dołączono do *pusty* (w11) i *nudny* (w9), *pospolity* (w2), *nieskomplikowany* (1, jako *prostoliniyny*). Jego możliwości intelektualne są ocenione skrótowo, ale jednoznacznie. Pojedyncze: *o wąskich horyzontach* (1), *bez wyobraźni* (1), *niepostępowy* (1), dołączono do *głupi* (w5). Dwie osoby dopatrzyły się w Bajorze głębi: *ukryte wewnątrz* (1, jako *myśliciel*). Więcej osób wybrnęło pisząc, że Bajoro to *introwertyk* (1), *ciężko go zrozumieć* (1), jest *zawikłany* (1), *cichociemny* (1), *nieznany* (1), *ma głęboki świat wewnętrzny, ale nikogo nie dopuszcza* (1). Te określenia dołączono do wiązki *tajemniczy* (w10). Jest *nieprzystępny* (1), *nieufny* (1, jako *strachliwy*), to *indywidualista* (1). *Żyje w swoim świecie* (1), pozostaje *zamknięty w sobie* (2), co czyni go *samotnikiem* (w6). *Skomplikowany* (1, jako *z problemami*). W ten sposób Bajoro ujmuje w sobie określenia od „nieskomplikowany” do „skomplikowany”, które można zawrzeć w jednym paragrafie opisu. Odpowiada to zapewne kolejnemu określeniu, którego użyła osoba badana: *chaos* (1). A także *dziwny* (1), *oryginalny* (1), *nietuzinkowy* (1), po uwzględnieniu kontekstu zsumowane jako *ekstrawagancki* (w3).

Ogólny wydźwięk jest mało wesoły. Bagno to osoba *pełna problemów* (1), *smutna* (w11) (w tym jedno wystąpienie w *depresji*). Dwie osoby uznały jednak, że Człowiek-Bajoro może być *wciągający* (1) lub *pociągający* (1), co sędziowie kompetentni uznali za egzemplarz wiązki *frywolny* (w2).

Cztery osoby użyły określeń, które niewątpliwie odnoszą się do ludzi, ale nie pasują do wyżej opisanych wiązek: *lekkoduszny* (1) – chyba, że w znaczeniu „nie myślący o konsekwencjach”, „nierozsądny”, *oddany* (1, liczone jako *lojalny*), *gadatliwy* (1, jako *głośny*), *otwarty* (1). To ostatnie określenie ma być cechą człowieka (jak wynika z kontekstu, w którym się pojawiło) nie oznacza „otwartej przestrzeni”.

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: gęstość (1), grząsko (2), obszerne (1), rozległa (1), głębokie (1), szerokie (1), przydatne (1), ciemne (1), szary (1), małe (w3), mokry (4), Ziobro (1), partia PiS (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 51. Otrzymano jedną różnicę istotną statystycznie. Określenie *brudny*, występowało istotnie statystycznie częściej niż wszystkie pozostałe określenia profilu. Dominanta: *brudny*.

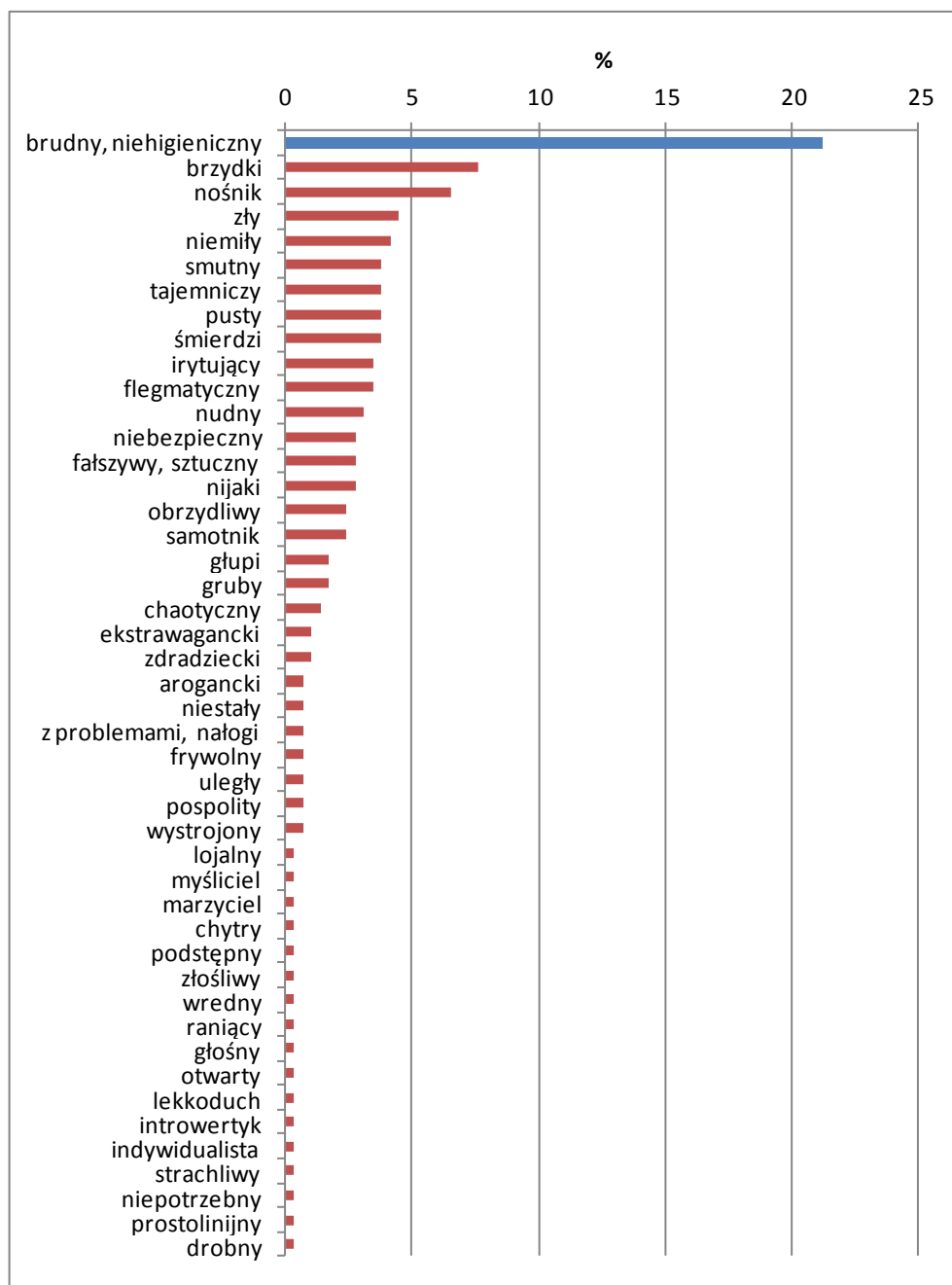
Tab. 51. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Bajoro

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
brudny	61	0,21		0,95				
brzydki	22	0,21	0,08	0,95	0,56	0,40	6,73***	0,001
nośnik	23	0,08	0,08	0,56	0,57	0,01	0,22	0,413
zły	24	0,08	0,08	0,57	0,58	0,01	0,22	0,415
niemiły	25	0,08	0,09	0,58	0,60	0,01	0,21	0,416
smutny	26	0,09	0,09	0,60	0,61	0,01	0,21	0,418
tajemniczy	27	0,09	0,09	0,61	0,62	0,01	0,20	0,419
pusty	28	0,09	0,10	0,62	0,63	0,01	0,20	0,421
śmierdzi	29	0,10	0,10	0,63	0,64	0,01	0,20	0,422
irytujący	30	0,10	0,10	0,64	0,66	0,01	0,19	0,423
flegmatyczny	31	0,10	0,11	0,66	0,67	0,01	0,19	0,424
nudny	32	0,11	0,11	0,67	0,68	0,01	0,19	0,425
niebezpieczny	33	0,11	0,11	0,68	0,69	0,01	0,19	0,426
fałszywy, sztuczny	34	0,11	0,12	0,69	0,70	0,01	0,18	0,427
nijaki	35	0,12	0,12	0,70	0,71	0,01	0,18	0,428
obrzydliwy	36	0,12	0,12	0,71	0,72	0,01	0,18	0,429
samotnik	37	0,12	0,13	0,72	0,73	0,01	0,18	0,430
głupi	38	0,13	0,13	0,73	0,74	0,01	0,18	0,431

gruby	39	0,13	0,13	0,74	0,75	0,01	0,17	0,431
chaotyczny	40	0,13	0,14	0,75	0,76	0,01	0,17	0,432
ekstrawagancki	41	0,14	0,14	0,76	0,77	0,01	0,17	0,433
zdradziecki	42	0,14	0,15	0,77	0,78	0,01	0,17	0,433
arogancki	43	0,15	0,15	0,78	0,79	0,01	0,17	0,434
niestały	44	0,15	0,15	0,79	0,80	0,01	0,16	0,435
z problemami, nałogi	45	0,15	0,16	0,80	0,81	0,01	0,16	0,435
frywolny	46	0,16	0,16	0,81	0,82	0,01	0,16	0,436
uległy	47	0,16	0,16	0,82	0,83	0,01	0,16	0,436
pospolity	48	0,16	0,17	0,83	0,84	0,01	0,16	0,437
wystrojony	49	0,17	0,17	0,84	0,85	0,01	0,16	0,437
lojalny	50	0,17	0,17	0,85	0,86	0,01	0,16	0,438
myśliciel	51	0,17	0,18	0,86	0,87	0,01	0,15	0,438
marzyciel	52	0,18	0,18	0,87	0,88	0,01	0,15	0,439
chytry	53	0,18	0,18	0,88	0,89	0,01	0,15	0,439
podstępny	54	0,18	0,19	0,89	0,89	0,01	0,15	0,440
złośliwy	55	0,19	0,19	0,89	0,90	0,01	0,15	0,440
wredny	56	0,19	0,19	0,90	0,91	0,01	0,15	0,441
raniący	57	0,19	0,20	0,91	0,92	0,01	0,15	0,441
głośny	58	0,20	0,20	0,92	0,93	0,01	0,15	0,441
otwarty	59	0,20	0,20	0,93	0,94	0,01	0,15	0,442
lekkoduch	60	0,20	0,21	0,94	0,95	0,01	0,15	0,442
introwertyk	61	0,21	0,21	0,95	0,95	0,01	0,14	0,443
indywidualista	62	0,21	0,21	0,95	0,96	0,01	0,14	0,443
strachliwy	63	0,21	0,22	0,96	0,97	0,01	0,14	0,443
niepotrzebny	64	0,22	0,22	0,97	0,98	0,01	0,14	0,444
prostoliniorny	65	0,22	0,22	0,98	0,99	0,01	0,14	0,444
drobny	66	0,22	0,23	0,99	1,00	0,01	0,14	0,444

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 15. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Bajoro w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 15. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Bajoro

Ropucha *nieświadoma swojego ohydztwa (1), odpychający wygląd i charakter (1)*

Bodziec zaprezentowany 325 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta adresowany do negatywnego krańca wymiaru ładne-brzydke. Samo określenie *brzydka* pojawia się 164 razy. Po doliczeniu *mało urodziwy, szpetny, szkaradny* oraz innych, otrzymamy wiązkę *brzydka* (w183). Ropucha *ma pryszcze, pypcie* lub *kurzajki* (stąd *brzydka* cera), *wytrzeszcz oczu* (1), jest *gruba* (w19), a przez to *powolna, gnuśna, flegmatyczna* (w19). *Nieprzyjemnie pachnie, śmierdzi* (w2), jest *stara* (w19). Podeszły wiek nie łączy się tu w

żaden sposób z dostojenstwem, raczej z *zaniedbaniem* (w2). Określana jest też jako *stara baba* (2), która *ma staromodne ubranie* (1, jako *tradycjonalista*).

Pojawia się tu ciekawy wątek: Ropucha nie jest świadoma swojej brzydoty. *Całusna ale brzydka* (1), *brzydka lecz nieświadoma tego* (1), *nieświadoma swojego ohydztwa* (1). Ropucha odstrasza nie tylko wyglądem. Jej przypadłością jest *odpychający wygląd i charakter* (1). Sędziowie zdecydowali o rozbiciu tej informacji. *Brzydka* (4) dołączono do dominującej wiązki Ropuchy, poza tym uwzględniono *zalatna* (w3) i *zła* (1).

Ropucha jest negatywnie nastawiona do innych i do świata. Nie ukrywa tego. To *narzekająca* (w9), *naburmuszona pesymistka, zgorzkniała, cyniczna i ponura* (w8, jako *smutny*). Samo marudzenie być może nie budziłaby tak powszechnej niechęci. Niestety, Ropucha nie cofa się przed działaniem: to *zawistna* (5, jako *zazdrosny*), *mściwa* (1, jako *zły*) *szantażystka* (3, jako *zdradziecka*), *natarczywa i wścibska* (w8), *dumna* (1) *matrona* (1). *Egoistka* (1). Czy będzie chować urazę? Pozwoli jej rozkwitnąć, a potem opowie o niej każdemu. Bywa wprawdzie *nieprzewidywalna* (w8), ale lepiej nie liczyć na wspaniałomyślne gesty przyjaźni. Jest *podstępna* (w5), *nieszczera, dwulicowa, fałszywa* (w7). Ta przebiegłość nie bywa kojarzona z ciszą. Negatywne określenia Ropuchy można podzielić na bardziej ogólnikowe oraz te, które bezpośrednio odnoszą się do jej aktywności krasomówczej. Taki podział jest oczywiście do pewnego stopnia umowny (bycie „gderliwą” też można uznać za przejaw bycia „niemiłą”). Mimo to, warto go utrzymać, aby móc porównać Ropuchę z innymi obrazami, w których opisywana osoba jest wprawdzie niemiła, za to milczy (np. Bagno). Jej najsilniejszą bronią, a zarazem największą wadą, jest plotkowanie. Stąd wiązka *plotkujący* (w7). *Buzia się nie zamyka* dołączono do *głośna* (w2). *Zrędliva, zręda, gderliwa* jako uciążliwe, ale mało szkodliwe połączono z *narzekająca* (w9). Określenia, które łączą się z narzekaniem, ale takim, które może służyć za ironiczny atak, czyli: *sarkastyczna, zjadliwa, zgryźliwa, zgryźliwa jędrza* dołączono do *złośliwa* (w15). Z kolei inne przejawy agresji słownej wynikające najczęściej z braku kultury osobistej (*opryskliwa, grubiańska, nieuprzejma, bezczelność, obcesowość*) połączono w *arogancka* (w6).

Bardziej ogólnikowe opisy funkcjonowania społecznego Ropuchy: *nieprzystępny* (1), *niemiła* (17), *nieprzyjemna (w kontakcie)* (1), *aspoleczna* (1), *niedelikatna* (1), *niewdzięczna* (1), *niesympatyczna* (4), *nieprzyjazny* (1), *zimny* (1, po uwzględnieniu kontekstu), utworzyły wiązkę *niemiła* (w26). Z kolei określenia nacechowane silniejszą niechęcią: *obrzydliwy* (19), *odrażający* (16), *odpychający* (10), *paskudny* (2), *ohydny* (2), *obleśna* (6), *odstraszający* (2), *fuj* (1), *wstręt* (10), *okropna* (2), oraz kilka innych pojedynczych połączono w wiązkę *obrzydliwy* (w76). *Irytujący* (w6). Jedno z określeń wydało się sędziom kłopotliwe: *obślizgła* (8). Jest w pewien sposób zbliżone do „obleśna” ale konotuje śliskość, wilgotność i śluz, które mogą odnosić się nie

do cech charakteru wyobrażonej osoby, ale do reprezentacji ropuchy – płaza. Po uwzględnieniu kontekstu zakwalifikowano je do puli „obrzydliwości”. Sześciokrotnie pojawia się też ogólnikowe *zła* (6). Bywa też określana skrótowym *wredna* (25).

Jak widać, Ropucha budzi negatywne skojarzenia. Próby pokazania jej dobrej strony zdarzają się, ale rzadko. Raz pojawia się *czasem niesłusznie oskarżana* (1, jako *niewinna*), podobnie *pokrzywdzony przez los* (1, z *problemami*), raz pada wzmianka o *kompleksach* (1, z *problemami*), raz nawet Ropucha *jest królewiczem* (1, jako próżny). *Brzydka fizycznie, piękna w środku* (1, jako *dobry*), *urokliwa* (w2, jako *miły* ze względu na kontekst). Niewiele osób odniosło się do jej potencjału intelektualnego, a jeśli już, to dominuje opinia nieprzychylna. *Inteligentny* (1), *mądra* (1), za to *głupia* (5) i *nudny* (2).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *zielona* (4), *szara* (1), *ciągle kumkająca* (1), *lubiący wodę* (1), oraz nieco zaskakujące: *tata* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 52. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *brzydki* i *obrzydliwy*, *obrzydliwy* i *niemiły* oraz *złośliwy* i *zły*. Najczęściej występującym określeniem było określenie *brzydki*. Rzadziej występowało określenie *obrzydliwy*. Następnie określenia *niemiły*, *wredny*, *gruby*, *stary* i *złośliwy*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dominanty: *brzydki*, *obrzydliwy*.

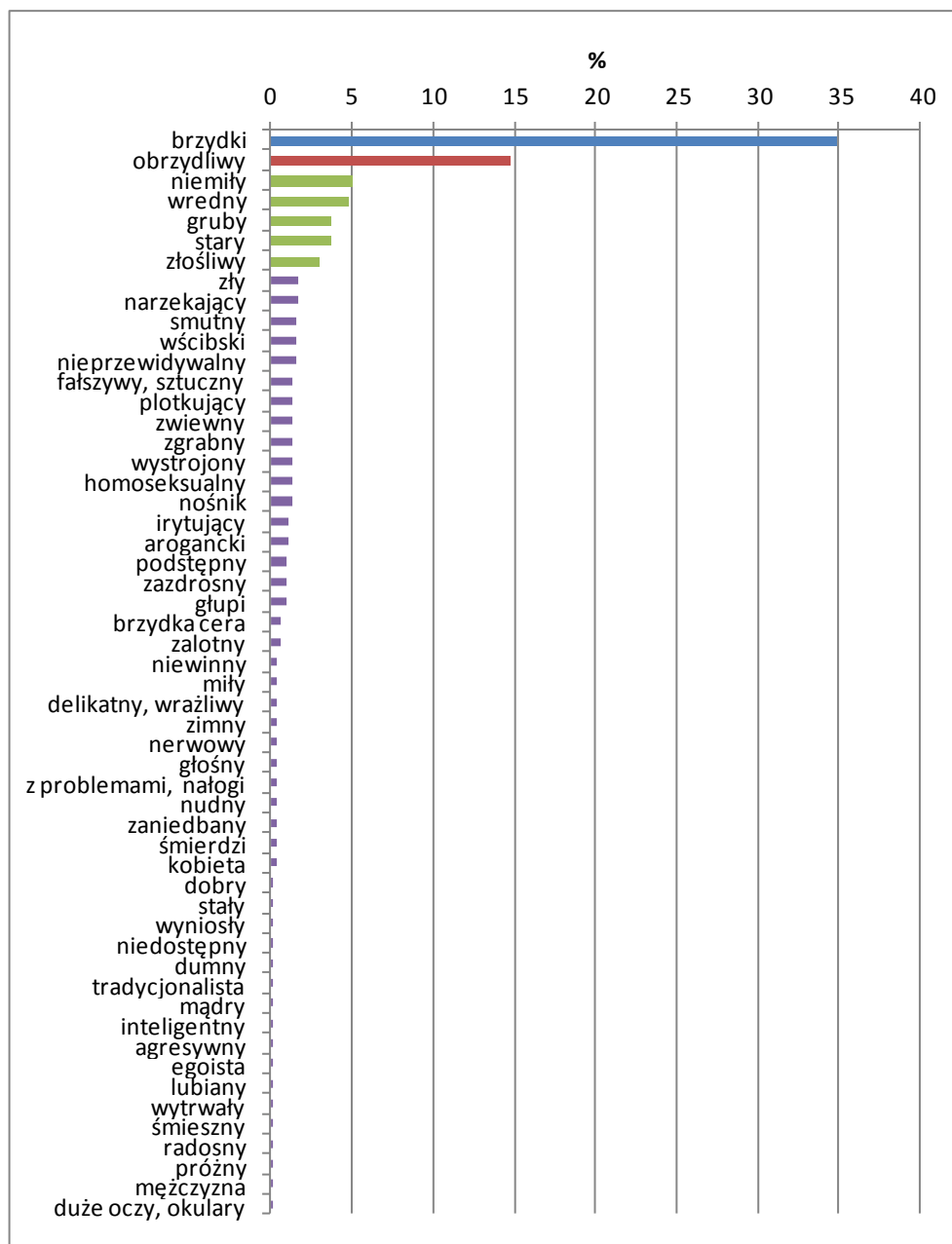
Tab. 52. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Ropucha

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
brzydki	183	0,35		1,26				
obrzydliwy	77	0,35	0,15	1,26	0,78	0,48	10,92***	0,001
niemiły	26	0,15	0,05	0,78	0,45	0,34	7,72***	0,001
wredny	25	0,05	0,05	0,45	0,44	0,01	0,20	0,420
gruby	19	0,05	0,04	0,44	0,38	0,06	1,31	0,095
stary	19	0,04	0,04	0,38	0,38	0,00	0,00	0,500
złośliwy	15	0,04	0,03	0,38	0,34	0,04	0,99	0,162
zły	9	0,03	0,02	0,34	0,26	0,08	1,77*	0,039
narzekający	9	0,02	0,02	0,26	0,26	0,00	0,00	0,500
smutny	8	0,02	0,02	0,26	0,25	0,02	0,35	0,365
wścibski	8	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
nieprzewidywalny	8	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
fałszywy, sztuczny	7	0,02	0,01	0,25	0,23	0,02	0,37	0,356
plotkujący	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
zwiewny	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500

zgrabny	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
wystrojony	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
homoseksualny	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
nośnik	7	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
irytujący	6	0,01	0,01	0,23	0,21	0,02	0,39	0,346
arogancki	6	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
podstępny	5	0,01	0,01	0,21	0,20	0,02	0,43	0,334
zazdrosny	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
głupi	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	3	0,01	0,01	0,20	0,15	0,04	1,01	0,156
zalogny	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
niewinny	2	0,01	0,00	0,15	0,12	0,03	0,64	0,262
miły	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
delikatny, wrażliwy	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
zimny	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
nerwowo	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
głośny	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
z problemami, nałogi	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
nudny	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
zaniedbany	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
śmierdzi	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
kobieta	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
dobry	1	0,00	0,00	0,12	0,09	0,04	0,83	0,203
stały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wyniosły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niedostępny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
dumny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
tradycjonalista	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
mądry	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
inteligentny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
agresywny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
egoista	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
lubiany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
próżny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 16. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Ropucha w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 16. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Ropucha

Ziemniak surowy (3), gruboskórny (4), przyziemny (2), prostak (7)

Bodziec zaprezentowany 325 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny rośliny, adresowany do negatywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie. Ciężki jest los Ziemniaka. Nie dość, że głupi, nudny i prymitywny, to jeszcze brzydki. W przypadku Ziemniaka, głupota (w48) dominuje nad brzydota, co wynika z jego zaściankowości. Czy raczej z upartego trwania przy starych nawykach. Ziemniak jest określany jako gruboskórny

(sic!) prostak z powodu braku wykształcenia i obycia w świecie. Ziemniak nie chce się rozwijać. Ale przynajmniej nie jest agresywny ani nie stanowi zagrożenia. Przeciwnie, bywa *użyteczny* (w4).

Osoby badane wytykają Ziemniakowi pochodzenie. To dość dziwne, ponieważ ten wątek nie pojawił się w żadnej z pozostałych przebadanych metafor (nie licząc Kury, którą raz nazwano „wiejską”, raz „małomiasteczkową”). Niektóre z określeń, np. *pochodzący ze wsi* (1) czy *człowiek z prowincji* (1), można byłoby uznać za samo stwierdzenie faktu, ale pozostałe, np. *wieśniacki* (2), są już wyraźnym przytykiem. Po uwzględnieniu kontekstu występowania tych słów sędziowie kompetentni zdecydowali o połączeniu ich w jedną wiązkę *wiejski* (w10).

Konsekwencje połączenia tych dwóch cech (głupota i wiejskość) są wielorakie. Osoby badane oceniają Ziemniaka negatywnie, pobłażliwie lub z sentymentem. W wiązce *zacořany* (w7, jako *zaniedbany*) znalazły się m.in. *przesadnie konserwatywny* (1) i *niemodny* (1, jako *zaniedbany*).

Dość często powtarzało się określenie *prosty* (23). Z kontekstu nie zawsze wynikało, czy to kolejny docinek, czy komplement. Za zalety Ziemniaka można uznać cechy wiążące się z prostotą: *prostolinijny* (2) i *dobroduszny* (2). Sędziowie kompetentni zdecydowali o połączeniu ich w *prostolinijny* (w27), ponieważ określenia *prostak*, *zwyczajny* i tak liczono oddzielnie. Większość osób badanych odniosło się do Ziemniaka z niechęcią, choć jej poziom był zróżnicowany. Wiele osób uznało, że Ziemniak jest *nudny* (w35). Dla wielu był też *pospolity* (w42), w tej wiązce ciekawe było pojedyncze wystąpienie *statystyczny* (1). Trudno zaklasyfikować jednokrotne pojawienie się skojarzenia *tani – łatwy* (1, jako *pusty*). Nie zabrakło smaczków: *jak burak, tylko głębiej* (1), *burak* (2), *gruboskórny* (4), *gburowaty* (7), *toporny* (1), *prymitywny* (3), *prostak* (7), *niski poziom kultury* (1), *mający wąskie horyzonty* (1), *obcesowy* (1), *nieoczytany* (1), *nieelokwentny* (1), *nieobyty* (2), *niezbyt dobrze wykształcona* (1), *bez gustu* (2), *bez klasy* (2), *bez osobowości* (1), *bez wyrafinowania* (1), *niewyrafinowany* (1), *ktoś o prymitywnych poglądach* (1), *o prostackich poglądach* (1), *nietolerancyjny* (1), *mało wrażliwy* (1), *niewychowany* (1) i podobne im określenia włączono do wiązki *arogancki* (w50).

Opis Ziemniaka zawiera kilka delikatnie zaznaczonych, ale bardzo ciekawych wątków, które pokazują szerokie spektrum możliwości interpretacji. Od: *radosny* (w2), *zabawny* (1, jako *śmieszny*), *przyjazny* (1, jako *miły*), *spokojny* (1), *leniwy* (6), poprzez *flegmatyczny* (w4), *ciapowaty* (1, *nijaki*). *Bez charakteru* (1), *pusty* (w6). *Głuchy* (1), *stary* (4), *stary zgred* (2), *zgreśliwy i uparty* (1, jako *wytrwały*). *Ponury* (3) i *pesymistycznie nastawiony do życia* (1), połączono w *smutny* (w4). Tzw. „szara mysz” (1, jako *nieśmiały*), *ustępliwy* (1 jako *uległy*), *wykorzystywany* (1), *obcy* (1), *skryty* (1, jako *tajemniczy*), *introwertywny* (1) i *zamknięty w sobie*

(3), *samotnik* (1), *nie lubi ludzi* (1, *niemiły*), *nerwowy* (1), aż do: *zaborczy* (1, jako *chciwy*), *twardy* (6) (w tym raz w *negocjacjach*), *twardy/zahartowany* (1), *oporny* (1), *krnąbrny* (1) (w3, włączone do *nieugięty*), *zimny* (1), *poważny* (1) i w końcu: *zły* (1). Gdzieś na krańcu tego wachlarza znajdują się *nieudacznik* (1), *beznadziejny* (1), *często alkoholik* (1) ujęte w *z problemami* (w3). Trudno ułożyć te cechy w kontinuum i traktować je jako powiązane. Widać za to coś w rodzaju spektrum niechęci, jaka przypada w udziale Ziemniakowi. Dowodem drobnych niespójności są tu przeciwstawienia: *zbędny* (1), *niezbędny* (1). Pojedynczo pojawiły się też komplementy: *pracowity* (1), *porządny* (1), *zdolniacha* (1). Na szczególną uwagę zasługują wyrażenia, które można interpretować jako celową lub niezamierzoną grę słów: *surowy* (3, jako *twardy*), *twardo stąpający po ziemi* (2, jako *realista*), *przyziemny* (2). Nieco cieplej mówią o Ziemniaku osoby, którym kojarzy się on jako *swojski* (9), *domowy* (1), *dom* (1), *domator* (w11). Jest też *lojalny* (1). *Doświadczony* (1).

Wygląd: *gruba* (w58) w tym *gruby domator* (1), *postura ciężka* (3), *wzdęty* (1), *okrągły* (11), *krępy* (5). *Duży* (1), *niski* (2), *dziwny wygląd* (1), *bez wyrazu* (1), *osoba nie potrafiąca się elegancko ubierać* (1, jako *bez gustu*), *nie przywiązujący uwagi do wyglądu* (1), *zaniedbany* (1), *brudny* (9). *Brzydki, ale przydatny* (1). *Niezgrabny* (1) i *nieforemny* (1) dołączono do *brzydki* (w28), *o nieciekawej fizjonomii* (1), *nieciekawy wygląd* (1), *szara, nieładka cera* (1), *o jasnej cerze* (1). *Brunet* (1). Gdzieś tu kołaczą jeszcze ślady powiedzenia „nos jak kartofel”, bo w wyglądzie Ziemniaka nos się wyróżnia: *z wielkim nosem* (3), *mający okrągły nos i wylupiałe oczy* (1), *nos przypominający ziemniak* (1), *o brzydkim nosie* (2).

Syty (1), *głodny* (2), *łakomy* (1), policzono jako *wygodnicki* (w4). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *apetyczny* (1), *smaczny* (5), *niesmaczny* (1), *mało smaczny* (1), *frytki* (2), *obiad* (1), *szary* (1), *dobry* (1) (z kontekstu – chodzi o smak), skojarzenia związane z polityką – *Lech Kaczyński* (1); *noc* (1), *podstawowy (po smaczny)* (1), *żółty* (1), *tycie* (1), *Irlandia* (1), *niezdrowy* (1), *statyczność* (1).

W teście proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem, Tabela 53.) otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy wiązkami *gruby* i *arogancki* oraz pomiędzy nośnik i *domator*. Wiązka *gruby* pojawiała się najczęściej. Rzadziej, choć częściej niż pozostałe występowały *arogancki*, *głupi*, *pospolity*, *nudny*, *brzydki*, *prostoliniyny* i nośnik. Pozostałe występowały rzadko. Dominanty: *gruby*, *arogancki*, *głupi*, *pospolity*, *nudny*.

Tab. 53. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Ziemniak

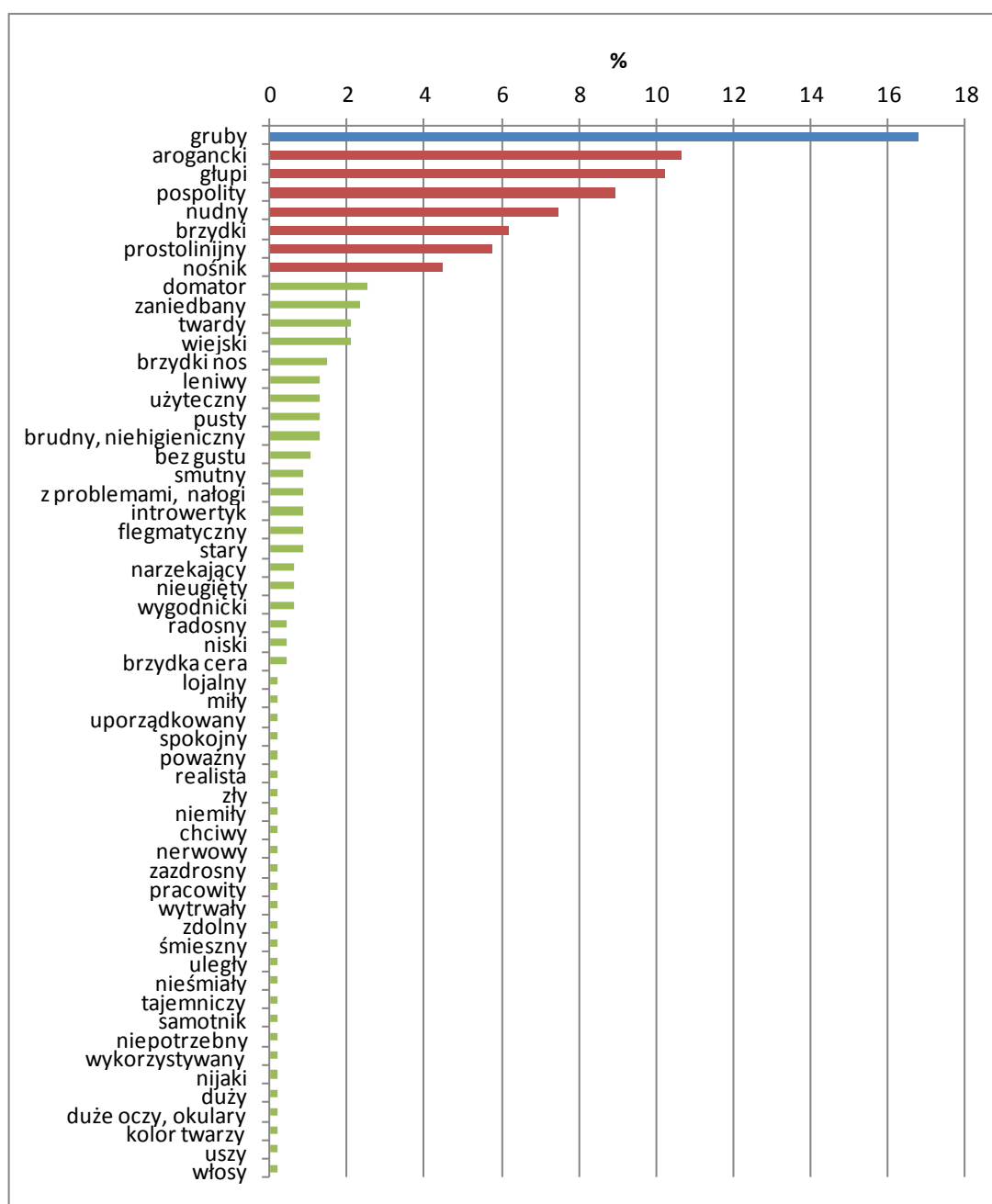
Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
gruby	79	0,17		0,84				

arogancki	50	0,17	0,11	0,84	0,66	0,18	3,91***	0,001
głupi	48	0,11	0,10	0,66	0,65	0,01	0,30	0,381
pospolity	42	0,10	0,09	0,65	0,61	0,04	0,94	0,173
nudny	35	0,09	0,07	0,61	0,55	0,05	1,18	0,119
brzydki	29	0,07	0,06	0,55	0,50	0,05	1,10	0,136
prostoliniyny	27	0,06	0,06	0,50	0,48	0,02	0,39	0,348
nośnik	21	0,06	0,04	0,48	0,43	0,06	1,26	0,104
domator	12	0,04	0,03	0,43	0,32	0,10	2,28*	0,011
zaniedbany	11	0,03	0,02	0,32	0,31	0,01	0,30	0,383
twardy	10	0,02	0,02	0,31	0,29	0,01	0,31	0,377
wiejski	10	0,02	0,02	0,29	0,29	0,00	0,00	0,500
brzydki nos	7	0,02	0,01	0,29	0,24	0,05	1,04	0,149
leniwy	6	0,01	0,01	0,24	0,23	0,02	0,40	0,346
użyteczny	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
pusty	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
brudny, niehigieniczny	6	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
bez gustu	5	0,01	0,01	0,23	0,21	0,02	0,43	0,334
smutny	4	0,01	0,01	0,21	0,18	0,02	0,47	0,318
z problemami, nałogi	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
introwertyk	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
stary	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
narzekający	3	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,54	0,295
nieugięty	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
wygodnicki	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
radosny	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
niski	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
lojalny	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
miły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uporządkowany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
poważny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
realista	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niemiły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
chciwy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nerwowy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zazdrosny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pracowity	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zdolny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uległy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

wykorzystywany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nijaki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
duży	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uszy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 17. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Ziemiak w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 17. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Ziemiak

Metafory odnoszące się do cechy: ładne Motyl, Róża, Tęcza Delfin, Kubek, Słońce, Jabłoń
(metafora Tęcza została omówiona w rozdziale głównym)

Motyl *bujający w obłokach* (1, jako *lekkoduch*)

Bodziec zaprezentowany 325 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta adresowany do pozytywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie. Motyl jest piękny, lekki, wolny i dziecinny. Przechodzi metamorfozę, lecz nie uważa się go za dojrzałego. Po doznanej przemianie nie zyskuje mądrości, choć też nie można o nim powiedzieć, że jest głupcem. Wymiar mądry-głupi nie jest dla Motyla istotny. Lubiany i podziwiany, mimo to nie wzbudza szacunku należnego starcom. W przypadku Motyla pojęcia „wolność” i „lekkość” odnoszą się do pewnego oderwania od rzeczywistości, a przynajmniej od tych jej stron, które wiążą się z odpowiedzialnością, zaradnością lub z rozwiązywaniem problemów. Ten stan jest tu opisywany z kilku różnych, ale w jakiś sposób spójnych perspektyw.

Motyl to przede wszystkim *lekkoduch* (12), *oderwany od ziemi* (1). *Żyje chwilą* (1), *beztroski* (15), *niefrasobliwy* (3), *lekkomyślny* (2), *bujający w obłokach* (1), *nie myśli o przyszłości* (1), *nie przejmując się niczym* (1), *nie przywiązuje się* (1), *nieodpowiedzialny* (1), *płochy* (1). Wiązka *lekkoduch* (w40).

Pojawia się określenie o szerszym znaczeniu: *wolny* (26) w tym raz *jak ptak*. Po dołączeniu *niezależny* (2), *swobodny* (1), *lubiący wolność*, *fruwać w obłokach* (1) (szerszy kontekst wskazuje tu na człowieka) utworzono wiązkę *wolny* (w30). Brak skrępowania przejawia się też w *niestałości* (w8) (doliczono tu określenia *niestabilny*, *zmienny*).

Pewien problem interpretacyjny sprawiły określenia: *lotny* (2), *zwiewność* (9), *nieważki* (1), *etryczna* (6), *efemeryczna* (4), *nieuchwytny* (1), *ulotny* (4). Oraz pojawiające się często hasło „lekkość”, które należy rozumieć wieloznacznie. Jedna z osób badanych zaznacza, że chodzi o *lekkość ducha* (a więc omówioną wyżej niefrasobliwość), inna, że o usposobienie i jeszcze inna – o wiotką figurę. Po uwzględnieniu kontekstu zdecydowano o przydzieleniu tych określeń do trzech wiązek. Opisy pełnego gracji sposobu poruszania się połączono w *zwinny* (w30), te zaś, które mogą odnosić się do figury lub innej, niż poruszanie się, formy fizyczności połączono w *zwiewny* (w81). Te, które odnosiły się do wymiaru duchowego, dołączono do *wolny* (w30).

Oczywiście, określenie „lekkoduch” kojarzy się nie tylko z brakiem odpowiedzialności, ale też ze skłonnością do błędzenia myślami. Potwierdza to zebrany materiał. *Uduchowiony* (2),

idealista (1), *zamyślony* (1), *uskrzydłony* (1), *lubiący „fruwać” w myślach* (1), *romantyczny* (1), połączono w wiązkę *marzyciel* (w11).

Wolność od przyziemnych problemów powinna pociągać za sobą wesołość. Rzeczywiście, wiązka *radosny* (w50) jest całkiem mocna. Motyl jest też *szczerzy* (1) i *uczuciowy* (1), a jednocześnie *nieśmiały* (1), *skromny* (1) i *grzeczny* (1). W pewien sposób czyni go to *bezbronnym* (1), *niewinnym* (1), *nieskomplikowanym* (1, zaklasyfikowane jako *prostoliniyny*), dla kogoś też *śmiesznym* (1). Może dlatego budzi sympatię. Pojawiają się pojedyncze określenia, wskazujące na pozytywne ustosunkowanie wobec niego: *dobry* (1), *przyjazny* (1), *sympatyczny* (1), *przyjemny* (1) (ostatnie trzy połączone w miły (w3), która była zaskakująco mało liczna). Sposób funkcjonowania emocjonalnego jest oceniany podobnie: *ciepły* (2), *spokojny* (1).

Do tak rozumianej wolności, połączonej z lekkością, doskonale komponuje się *delikatność* (74). Po dodaniu *wrażliwy* (7), *subtelny* (6), *finezjny* (1), otrzymano wiązkę *delikatny* (w88). *Łagodny* (3).

Co ciekawe, Motyl może być fizycznie *wiotki* (w6, jako *słaba*), ale nie będzie miała z charakteru. To *artysta* (1), *osoba barwna* (1), *o barwnej, artystycznej osobowości* (1). *Twórca* (1), *pomysłowy* (1). Motyl to *indywidualista* (1). Ma *rzeński umysł* (1), jest *otwarty* (4). A także *stuknięty*, *szalony* (w3). Zapewne w tej sferze Motyl najpełniej się realizuje: *znaczący wśród innych* (1). Dlatego może być *próżny* (1), choć jednocześnie *majestatyczny* (1). Określenia *kolorowy* (6) i *ubiera się kolorowo* (2) policzono jako *wystrojony* (w8), natomiast *barwna* (w3), oraz *różnorodny* (1) uznano za odniesienie do charakteru. Niektórym osobom badanym Motyl wydaje się być *tajemniczym* (1) *samotnikiem* (1). Ktoś podsumował go określeniami *frywolny* (2), *zalatna* (1).

Wynika z tego, że wolność Motyla ma wymiar duchowy, choć nie tylko – to też swoboda poruszania się, połączona z pewnym typem wdzięku i urody: *nieskrępowany ruchowo* (1), *wy gimnastykowana* (1), *aktywny* (2), *ruchliwy* (2), *energiczny* (1), *szybki* (1), *wszędobylski* (3), *pełen wdzięku* (4), *zgrabna* (1), *z gracją* (2), *zwinny* (1) dołączono do odpowiednio trzech wiązek: *zwinny* (w3), *zgrabny* (w7), *energiczny* (w9).

Wygląd: ma *delikatne rysy* (1), jest *drobny* (w8), *szczupły* (w10) (w tym raz pada *anorektyk*). *Ubiera się kolorowo* (w8), *kolorowy* (6), *w ludowe stroje* (1) (po długich debatach, czy to ostatecznie uznać za egzemplarz wiązki *wiejska* czy *wystrojona*, zdecydowano się na *wystrojona*). Efekt końcowy wypada korzystnie – opis *modna* (1, razem z *przyciągający* (1), *zwracający uwagę* (1), *powabny* (2) dodano do *atrakcyjny fizycznie* (w5), nie uwzględniono tam natomiast dwukrotnego wystąpienia *elegancka*). Wygląd Motyla budzi zachwyt. *Piękny* (65), *ładna* (30),

uroda (1), połączono w wiązkę *piękna* (w98). Tę lekkość, swobodę i urok podsumowują dwa określenia: *urokliwy*, *zjawiskowy* (w3).

Motyl jest, jak widać, delikatny i nieodpowiedzialny, ale nie jest ciamajdą. Ma barwną osobowość, mimo to nie zadziwia mądrością – jedynie polotem artystycznym. To niecodzienne zestawienie. Zaskakująco mało osób mówiło o jego przemianie. *Rozwinięty* (1, jako *dojrzały* w3) pojawia się tylko raz. Dwie osoby dodały: *przeobrażony* (1), *metamorfoza* (1). Nikt nie mówi o świadomym dążeniu do dojrzałości psychicznej. Być może skojarzenie „lekkoduch” jest zbyt silne. Jedna osoba nazwała go *przewrotnym* (1). Raz pojawia się określenie *transwestyta* (1, jako *niestały*). Pojawiło się za to *długie życie* (1, jako *zdrowy*), oraz *początek czegoś* (1), *wiosna* (1). Te dwa ostatnie określenia uznano za niezwiązane bezpośrednio z wyobrażeniem ludzkiej osoby. Jednej osobie Motyl kojarzy się jako *zakochani* (1) (pewnie od powiedzenia „mieć motyle w brzuchu”).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 54. Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy określeniami *zwiewny* i *radosny*, *lekkoduch* i *wolny*, *wystrojony* i *marzyciel*. Najczęściej występującymi określeniami były określenia *piękny*, *delikatny* i *zwiewny*. Rzadziej występowały określenia *radosny* i *lekkoduch*, następnie *wolny*, *zwinny* i *wystrojony*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dominanty: *piękny*, *delikatny*, *zwiewny*, *radosny*, *lekkoduch*.

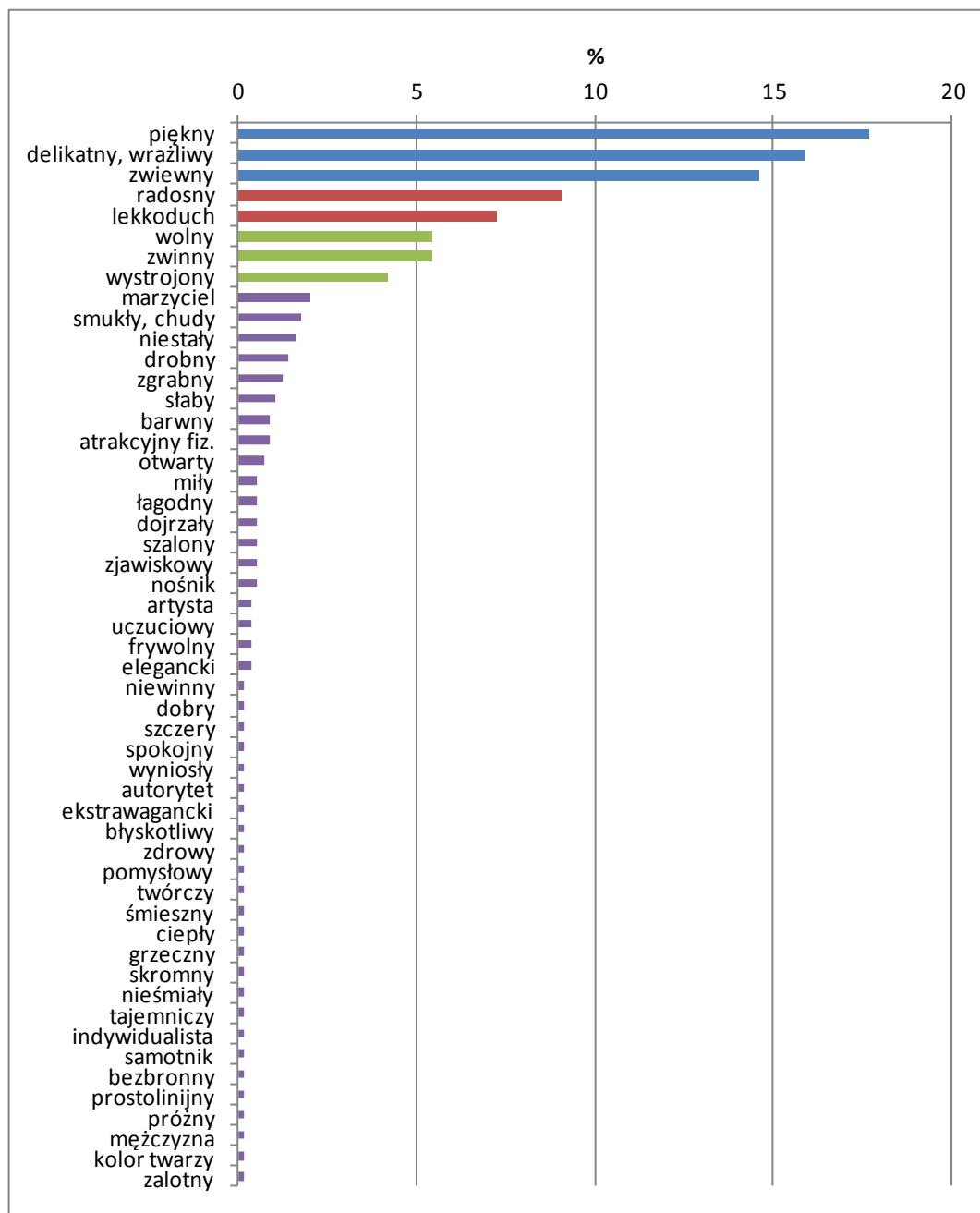
Tab. 54. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Motyl

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
piękny	98	0,18		0,87				
delikatny, wrażliwy	88	0,18	0,16	0,87	0,82	0,05	1,14	0,128
zwiewny	81	0,16	0,15	0,82	0,78	0,04	0,83	0,204
radosny	50	0,15	0,09	0,78	0,61	0,17	4,11***	0,001
lekkoduch	40	0,09	0,07	0,61	0,54	0,07	1,56	0,060
wolny	30	0,07	0,05	0,54	0,47	0,07	1,75*	0,040
zwinny	30	0,05	0,05	0,47	0,47	0,00	0,00	0,500
wystrojony	23	0,05	0,04	0,47	0,41	0,06	1,40	0,081
marzyciel	11	0,04	0,02	0,41	0,28	0,13	3,00**	0,001
smukły, chudy	10	0,02	0,02	0,28	0,27	0,01	0,31	0,378
niestały	9	0,02	0,02	0,27	0,26	0,01	0,33	0,372
drobny	8	0,02	0,01	0,26	0,24	0,01	0,35	0,365
zgrabny	7	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,37	0,356
słaby	6	0,01	0,01	0,22	0,21	0,02	0,39	0,346

barwny	5	0,01	0,01	0,21	0,19	0,02	0,43	0,334
atrakcyjny fiz.	5	0,01	0,01	0,19	0,19	0,00	0,00	0,500
otwarty	4	0,01	0,01	0,19	0,17	0,02	0,47	0,318
miły	3	0,01	0,01	0,17	0,15	0,02	0,54	0,295
łagodny	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
dojrzały	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
szalony	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
nośnik	3	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
artysta	2	0,01	0,00	0,15	0,12	0,03	0,64	0,262
uczuciowy	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
frywolny	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
elegancki	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,12	0,08	0,04	0,83	0,203
dobry	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
szczerzy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
spokojny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wyniosły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
autorytet	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
ekstrawagancki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zdrowy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
pomysłowy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
twórczy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
ciepły	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
grzeczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
skromny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
indywidualista	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
bezbronny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
próżny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
zalogny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 18. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Motyl w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 18. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Motyl

Róża kochliwa, ale niestała w uczuciach (1), miła, ale czasem zachowuje się fałszywie (1), piękna, delikatna, ale jak się wkurzy może być ostra (1) Bodziec zaprezentowany 325 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny rośliny, adresowany do pozytywnego krańca wymiaru ładne-brzydkie. Tym, co wyróżnia tę metaforę, jest ambiwalencja: Róża wabi i odpycha. Uroda nie rekompensuje trudnego charakteru. W materiale pojawiają się więc opisy: *piękny fizycznie, ale psychicznie mający dużo wad* (1), *pociągający, ale przebywanie z nim sprawia ból* (1). Główną wadą Róży jest to, że rozbudza nadzieje, choć nie daje szans na ich spełnienie.

Najczęściej osoby badane mówią o pięknie fizycznym Róży oraz o jej delikatności, niedostępności i predyspozycji do krzywdzenia (zwłaszcza tych, którzy chcieliby się do niej zbliżyć). Słowo *piękna* pojawia się w materiale 181 razy, *ładny* i *cieszący oczy* 15 razy, co złożyło się na wiązkę *piękna* (w196). Jej uroda nie budzi więc wątpliwości. Jednak funkcjonowanie emocjonalne Róży jest złożone, łączy w sobie kruchość i drapieżność. Jej odczucia są intensywne, ale zmienne. Z jednej strony *uwodzicielska*, *kokietująca*, (w12, jako *zalatna*), z drugiej *zimna* (w8), *bezwzględna* (1, jako *nieugięty*), *złośliwa* (w5), *potrafi tak powiedzieć, żeby w piętę poszło* (1), *umie się odgryźć* (1). Jest *ostra* (9) i *arogancka* (2). *Porywcza* (w2, jako *impulsywna*). *Niemila* (w6). *Wyniosła* (w19). Określenia *potrafi skrzywdzić*, *oschła*, *klująca*, *przynosząca cierpienie*, dołączono do wiązki *raniąca* (w51). Oddzielnie liczono *zdradliwa* (5), *falszywa* (w4) oraz *niebezpieczna* (w11), w tym m.in. *piękna, ale w pewien sposób zagrażająca* (1). Zarzuca się jej, że jest *próżną* (w10) *egoistką* (1).

Róża jest mimo to *krucho*, *słaba* (w4). *Smutna* (1). Wieloliczna wiązka *delikatna* (w81) zawiera m.in. określenia *subtelna* (8), *wrażliwa* (10). *Taktowna* (2) włączono do *łagodna* (w5). Bywa też *sentymentalna*, *rozmarzona*, *natchniona* – te opisy współtworzyły wiązkę *marzyciel* (w13).

Trudno powiedzieć, czy sama Róża jest świadoma tej złożoności. Jest *tajemnicza* (w8), *defensywna*, *nieuchwytna*, *niedostępna* (w15). Dorośli nadają spójność temu obrazowi przydając jej etykietkę *uczuciowa* (w21). Złożyły się na nią m.in: *kochliwa* (4), *emocjonalna* (2), *emo* (1), *zakochany* (3), *kochająca* (1), *miłość* (2), *namiętna* (3), *kochliwa, ale niestała w uczuciach* (1). Niewiele więcej o niej wiemy. Pojawiają się cztery ogólnikowe określenia pozytywne: *wspaniałe*, *wyjątkowy*, *jedyna*, *ach!*, ujęte jako *zjawiskowy* (w4), dwukrotne *szlachetny* (2, jako *dobry*) i jedno negatywne: *z wadami* (1, jako *zły*). Dwukrotnie pojawiła się wzmianka *pozytywnie nastawiona do życia*, *uśmiechnięta* (w2, jako *radosna*). Osoby badane oceniły sposób, w jaki prezentuje się innym: *elegancka* (w11) lub *pretensjonalna*, mająca *zły gust* (w2). Poza tym, jest *młoda* (w15), *smukła* (w5), *rumiana na twarzy* (w5) i *ładnie pachnie* (w8, po uwzględnieniu kontekstu jako *atrakcyjny fizycznie*). Jej predyspozycje intelektualne pozostają nieznane. Żaden z dorosłych nie podał określeń wpisujących się w wymiar mądre-głupie. Co ciekawe, nie wspomina się o żadnych podejmowanych przez Różę aktywnościach (np. zawodzie, ulubionych zajęciach itp.). Nie bardzo wiadomo jak zaklasyfikować jedną z odpowiedzi: *irytuje się, kiedy nazywają ją Luksemburg* (1). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *wyraz miłości* (1),

W teście proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy wiązkami *piękny* (najczęstsze

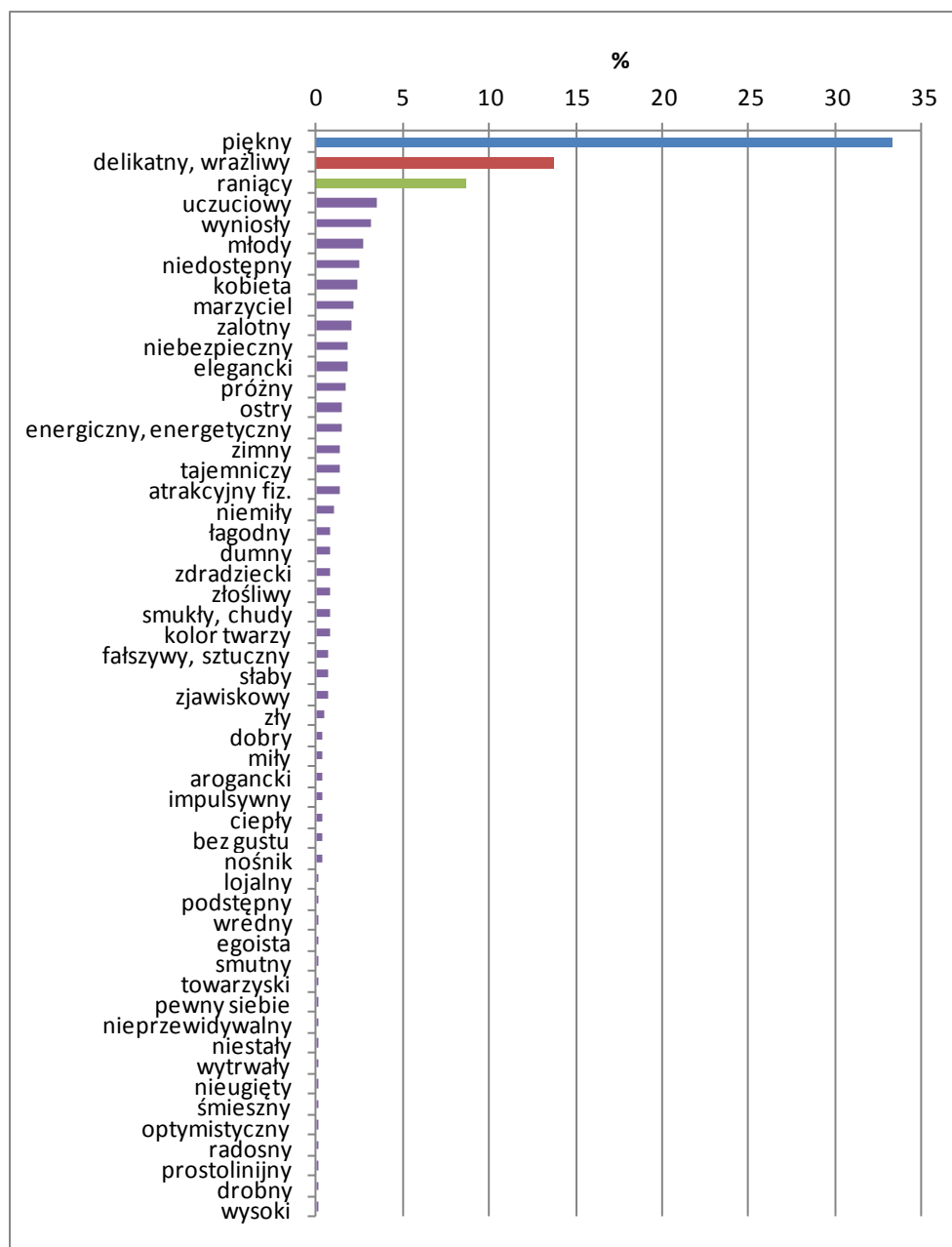
określenie) i *delikatny*, *delikatny* i *raniący* oraz *raniący* i *uczuciowy*. Rzadziej występowały wiązki *delikatny*, następnie *raniący* (Tabela 55.). Dominanty: piękny, delikatny, raniący.

Tab. 55. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Róża

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
piękny	198	0,33		1,23				
delikatny, wrażliwy	81	0,33	0,14	1,23	0,76	0,47	11,56***	0,001
raniący	51	0,14	0,09	0,76	0,59	0,16	3,94***	0,001
uczuciowy	21	0,09	0,04	0,59	0,38	0,22	5,27***	0,001
wyniosły	19	0,04	0,03	0,38	0,36	0,02	0,46	0,325
młody	16	0,03	0,03	0,36	0,33	0,03	0,73	0,233
niedostępny	15	0,03	0,03	0,33	0,32	0,01	0,26	0,398
kobieta	14	0,03	0,02	0,32	0,31	0,01	0,27	0,395
marzyciel	13	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,28	0,392
zalogny	12	0,02	0,02	0,30	0,28	0,01	0,29	0,387
niebezpieczny	11	0,02	0,02	0,28	0,27	0,01	0,30	0,383
elegancki	11	0,02	0,02	0,27	0,27	0,00	0,00	0,500
próżny	10	0,02	0,02	0,27	0,26	0,01	0,31	0,378
ostry	9	0,02	0,02	0,26	0,25	0,01	0,33	0,372
energiczny	9	0,02	0,02	0,25	0,25	0,00	0,00	0,500
zimny	8	0,02	0,01	0,25	0,23	0,01	0,35	0,365
tajemniczy	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
niemiły	6	0,01	0,01	0,23	0,20	0,03	0,76	0,223
łagodny	5	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,43	0,334
dumny	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
zdradziecki	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
złośliwy	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
fałszywy, sztuczny	4	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,47	0,318
słaby	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
zjawiskowy	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
zły	3	0,01	0,01	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
dobry	2	0,01	0,00	0,14	0,12	0,03	0,64	0,262
miły	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
arogancki	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
impulsywny	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
ciepły	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
bez gustu	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
nośnik	2	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
lojalny	1	0,00	0,00	0,12	0,08	0,03	0,83	0,203
podstępny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

wredny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
egoista	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
towarzyski	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
nieprzewidywalny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
niestały	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wytrwały	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
nieugięty	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
śmieszny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
optymistyczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
drobny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$



Ryc. 19. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Róża

Ryc. 19. przedstawia profil określeń kojarzących się z metaforą Róża w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.

Wymiar mądre-głupie

Metafory na temat głupoty: Kura, But (metafora But została omówiona w rozdziale głównym)

Kura *zajmuje się głównie drobnymi, mało znaczącymi sprawami* (1), *strasznie dużo gada głupich rzeczy* (1), *zaniedbana i niewykształcona kobieta, która stoi przy garach* (1), *w kapciach i podomce* (1).

Bodziec zaprezentowany 302 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta, adresowany do negatywnego krańca wymiaru mądre-głupie. Powyższe przykłady pokazują, że choć Kura jest konwencjonalną metaforą, to jednak dorośli wykazują się obrazową złośliwością. W przypadku Kury najważniejsze jest to, że łączy ona głupotę z aktywnością. To, że nie odnajduje się w jakiejś sytuacji nie powstrzymuje jej przed działaniem. Stąd: *działająca bez namysłu* (1), *bez refleksji* (1, włączono do *impulsywny* w3). Znacznie przypisywane tej metaforze zachowuje jedną z charakterystycznych cech drobiu domowego. Kury, jak wiadomo, nie latają. To jeden z powodów, dla którego cieszy zawarte w materiale: *przyziemna* (2, jako *pospolity*). Określenie *głupia* (70), wzmocnione przez m.in. *tępak* (8), *mało bystra* (1), *niezbyt mądry* (1) utworzyło wiązkę *głupia* (w92). Dołączono do niej także *nieobyta* (1), *ograniczona* (1), *zahukany* (1), *wąskie horyzonty* (2) i *zacořany* (1). Określenia: *prostacka* (1), *niewykształcona* (1), *prostak* (1), *prymitywny* (1) dołączono do *arogancka* (w5). Najpełniej ujmuje to pewnie opis: *zaniedbana i niewykształcona kobieta, która stoi przy garach* (1).

Aktywność Kury przejawia się tym, że jest to osoba cały czas zajęta, ale niestety, nie są to czynności warte poświęcania im uwagi. W „garach” nie chodzi więc o przytyk wobec gospodarnej pani domu, która wkłada wysiłek w to, żeby nikt nie był głodny. *Zajmuje się głównie drobnymi, mało znaczącymi sprawami* (1), *nie robi nic przydatnego* (1), co uznano za egzemplarz *niepotrzebna* (w2), *podejmuje bezsensowne czynności* (1, jako *głupia*). Jest *roztrzępana* (1), *roztargniona* (1), *pracuje w sposób niedokładny* (2) połączono w *chaotyczny* (w4), natomiast *niedbały* (5), dołączono do wiązki *zaniedbany* (w14). Sam fakt podejmowania błahych zadań być może nie jest jeszcze powodem do niechęci. W przypadku Kury ważne jest jednak to, że starcza jej energii na bezustanne trajkotanie. Wobec ludzi jest *wścibska* (w7), *nachalna* (1, jako *irytująca*) i *nadgorliwa* (1, jako *energetyczna*). Spośród określeń: *dużo mówi, często bez istotnych treści* (1), *gadatliwa* (31), *gadula* (7), *plotkara* (16), *rozprawdzająca plotki* (1), *dużo mówi* (3), *rozgadana* (3), *gderliwa* (1), *lubi obgadywać* (1), *narzekający* (3), *maruda* (1), *zrędlivy* (4), *głośna* (10), *hałaśliwa* (2), *krzykliwa* (1), *złośliwa* (1), *przemądrzała* (1, jako *wyniosła* w2), *skrzeczająca* (1), *pyskaty* (1); wyznaczono wiązki: *głośna* (w59), *plotkara* (w18), *złośliwa* (w2), *narzekająca* (w8), a zostawiono pojedyncze *przemądrzała* (1).

Kura dokąś się spieszy, ale jej obecność niewiele wnosi. W opisie znajdują się: *wszędobylski* (4), *żwawy* (1), *ruchliwa* (3), *szybka* (4), *lubiąca być w centrum uwagi* (1), *robiąca szum wokół siebie* (1) zakwalifikowane jako *energetyczna* (w14), oraz *z głową do góry* (1, *wyniosła*). *Towarzyska* (1). Jedna osoba wspomniała: *zazdrosna* (1). Nie wiadomo, czy chodzi o zazdrość o konkretną osobę, czy o chęć utrzymania na sobie uwagi otoczenia. Określenia *denerwująca* (4), *uciążliwa* (1), *wkurzająca* (1), *upierdliwa* (2), *czepiająca się* (1), dołączono do *irytująca* (w10). Trzy osoby skwitowały ją określeniami *śmieszna* (w3), co może, ale nie musi być przytykiem.

Kura łączy więc aktywność i głupotę, ale – co ważne – nie jest agresywna. Nie stanowi zagrożenia, jeśli nie liczyć nachalnego gadulstwa. Ma dobre chęci, brak jej rozeznania. Instynktownie podporządkowuje się osobie, którą uzna za mądrzejszą lub silniejszą od siebie. Nie poświęca temu wiele uwagi. *Brak własnej woli* (1, *uległy*), *niemający własnego zdania* (1), *bez własnych zainteresowań* (1), *pusty* (w2). *Łazi za wszystkimi* (1), *posłuszna* (1), *potulny* (1), *podporządkowany* (2), *uległa* (2), *stłamszony* (1), *usłużny* (1), *uwięziony* (1), *kobieta usługująca mężczyźnie* (1) połączono w *uległa* (w15). To także *ktos bez ambicji* (1), *leniwy* (1), *kto dużo śpi* (1), *jest wolny* (1) (w znaczeniu powolny) i *lubi komfort* (1, *wygodnicki*). *Flegmatyczny* (w4). To *kobieta mało wymagająca* (1, jako *uległy*) – niestety osoba badana nie wyjaśniła, czy chodzi o wymaganie od siebie czy od innych.

Podsumowując ten negatywny obraz: Kura nie zużywa energii na sensowną pracę, nie rozwija się. Jest nudna, mimo to aktywna towarzysko. Bezustannie mówi. Otoczenie odbiera jej zachowanie w sposób negatywny. Zależy jej więc na ludziach, którzy uważają, że *ona nie ma w sobie nic ciekawego* (1). Określenia *nieciekawa* (3), *niekreatywna* (1), *wtórny* (1), *monotonna* (1), włączono do wiązki *nudna* (w14). *Nijaka* (1). Na wiązkę *pospolita* (w17) złożyły się m.in. *przeciętna* (5), *niewyróżniająca się* (1), *banalny* (1), *typowa* (1), *zwyczajny* (3), *byle jaka* (1).

Osoby, które spojrzały na Kurę bardziej przychylnym wzrokiem, opisały ją jako *prostolinijną* (w10), w tym *pocziwą* (1) *dobroduszną* (1) a nawet *sympatyczną* i *miłą* (w2). Ma być *spokojna* (w6) i *opanowana* (1). To kobieta *lubiąca stabilność* (1), *ustatkowana* (1).

Możliwe, że Kura bywa nieznosna w wielu sytuacjach towarzyskich, ale nikt nie ma wątpliwości, że jest niezwykle czułą matką. *Troskliwa* (w13) – w tym raz *jak opiekuńcza jak kwoka*, *matczyna* (w4), *ciepły* (2). Na wiązkę *domator* (w57) złożyły się m.in. *lubiąca pracę w domu* (1), *lubiąca siedzieć w domu* (1), *oddana pracy w domu*, *rodzinna* (4), *domowa* (11). To najsilniej „osadzona” w domu osoba metaforyczna ze wszystkich tu omawianych. Jej upodobanie do spraw domowych jest oceniane przychylnie, tu pojawiają się np. *gospodarny* (2), *zaradna* (3),

przezorny (1), *praktyczny* (1, jako *pragmatyczny* w5). Czasem z przyganą: *kuchta* (1), *przy garach* (1). Oddźwiękiem domatorstwa jest: *nie lubi chodzić na imprezy* (1), *nietowarzyski* (1, jako *samotnik* w2). Widać tu kontrast z omówionym wyżej upodobaniem do świateł reflektorów. Być może w ten sposób ujawniają się jej cechy: *tchórzliwa* (5), *lękliwy* (1) jako *strachliwy* (w6).

Czy Kura mogłaby być szczęśliwa? Nie ma ambicji zawodowych, więc pewnie nie byłaby sfrustrowana porażkami w pracy, za to szuka akceptacji w kręgach towarzyskich – i nie znajduje. Jeden głos: *odepchnięty przez innych* (1, jako *niepotrzebny*), sugeruje, że być może tylko dom jest miejscem, gdzie Kura czuje się spełniona. Co jakiś czas dręczy ją pokusa, by wkroczyć „na salony”, ale w głębi serca rozumie, że nie dałoby jej to szczęścia. W domu jest prawdziwie potrzebna, wie o tym, nie potrzebuje niczyjego potwierdzenia. Zamiast martwić się, czy dobrze jest być określanym jako: *małomiasteczkowa* (1), *wiejski* (1), może zająć się tym, co ją cieszy w życiu rodzinnym: *dobra* (1), *wierna* (1), *szczęściarz* (1, jako *optimista*).

Co Kura lubi robić (poza plotkowaniem)? *Lubiąca sprzątać* (1), *lubiąca gotować* (1), *lubiąca porządek* (1), *dbająca o czystość* (1) (jako *gospodarna* (w2) i (w2) *uporządkowana*). Można wyobrazić sobie, że w domu, na jej własnym terytorium cechy: *zabiegany* (1), *zalatana* (1), *zapracowana* (1), *krzątająca się* (1) (po uwzględnieniu kontekstu jako (w4) *pracowity*) nikogo nie drażnią. Musi być dziedzina, w której będzie *potrzebna* (1), *pożyteczna* (1). Ma potencjał do wykonywania pewnych prac, czemu sprzyjają cechy: *drobiazgowa*, *dokładna*, *skrupulatna* (w3), *solidna* (1). *Pracowita* (4). *Uparta* (1, jako *nieugięty*).

Kura ma jeszcze inne słabości: *lubiąca zbierać*, *gromadzić różne rzeczy* (1), *pazerny* (1) dołączono do *chciwy* (w3). *Pilnująca swoich spraw* (1), *samolubna* (w2, jako *egoistka*).

Być może azyl w postaci domu i zbiorów sprawia, że Kura – choć odrzucona przez grupę, do której aspirowała – nie podupada na duchu. W materiale nie ma określeń odnoszących się do jej emocji.

Wygląd: Kura to zazwyczaj *kobieta* (1). *Gruba* (w8), *dużo je* (1), *łakoma* (1), *niska* (w3), *nieestetyczna* (1), *brzydka* (4), *mało atrakcyjna* (1), *o kurzej twarzy* (1), *w kapciach i podomce* (1). *Zaniedbana* (w14), *niechlujna* (2, do *brudny*). Tylko jedna osoba określiła jej wygląd jako *przyjemny* (1, *atrakcyjny fizycznie*).

Oczywiście osoby badane dorzuciły dwie cechy kanoniczne: *brzydko pisze* (4), *pisał jak kura pazurem* (2), *nieumiejący pisać* (1), oraz *ślepa* (w6). Nikt jednak nie zbudował z tego dłuższego opisu. Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *jaja* (2), *ptak* (1), *opierzona* (1), *o kurzej twarzy* (1), *stereotyp* (1), *puste* (1), *biała* (1), *ziarno* (1), *statyczność* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 56. Otrzymano dwie istotne statystycznie różnice pomiędzy kolejnymi określeniami: *głupi* i *głośny* i pomiędzy określeniami *domator* i *pospolity*. Najczęściej pojawiała się wiązka *głupi*. Często, choć rzadziej występowało określenie *głośny* i *domator*. Pozostałe określenia występowały rzadko. Dominanta: *głupi*, *głośny*, *domator*.

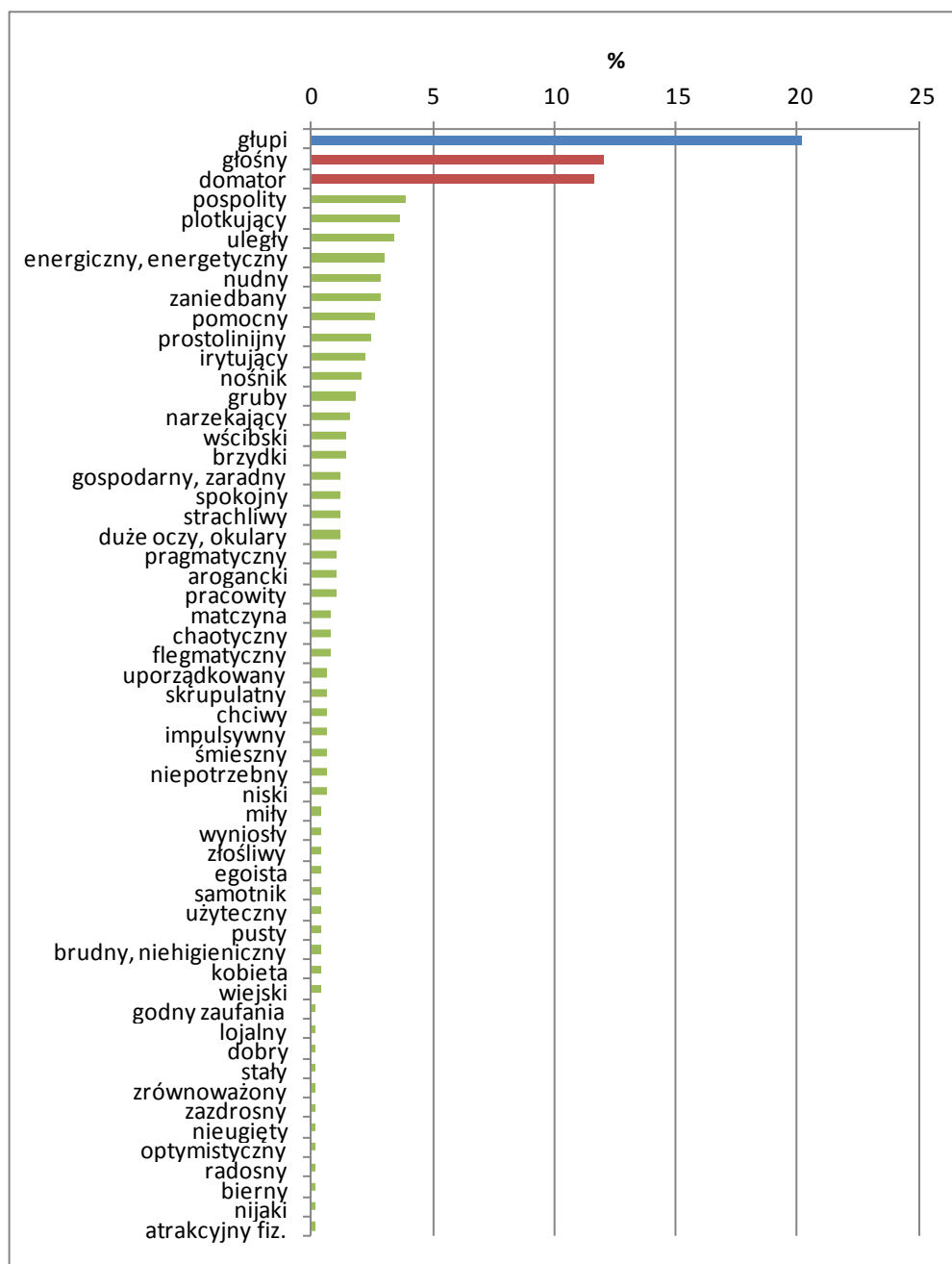
Tab. 56. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Kura

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
głupi	99	0,20		0,93				
głośny	59	0,20	0,12	0,93	0,71	0,22	4,95***	0,001
domator	57	0,12	0,12	0,71	0,69	0,01	0,28	0,390
pospolity	19	0,12	0,04	0,69	0,40	0,30	6,63***	0,001
plotkujący	18	0,04	0,04	0,40	0,38	0,01	0,24	0,406
uległy	17	0,04	0,03	0,38	0,37	0,01	0,24	0,404
energiczny, energetyczny	15	0,03	0,03	0,37	0,35	0,02	0,51	0,306
nudny	14	0,03	0,03	0,35	0,34	0,01	0,27	0,395
zaniedbany	14	0,03	0,03	0,34	0,34	0,00	0,00	0,500
pomocny	13	0,03	0,03	0,34	0,33	0,01	0,28	0,391
prostoliniyny	12	0,03	0,02	0,33	0,31	0,01	0,29	0,387
irytujący	11	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,30	0,383
nośnik	10	0,02	0,02	0,30	0,29	0,01	0,31	0,378
gruby	9	0,02	0,02	0,29	0,27	0,01	0,33	0,372
narzekający	8	0,02	0,02	0,27	0,26	0,02	0,35	0,365
wścibski	7	0,02	0,01	0,26	0,24	0,02	0,37	0,356
brzydki	7	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
gospodarny, zaradny	6	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,40	0,346
spokojny	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
strachliwy	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
pragmatyczny	5	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,43	0,334
arogancki	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
pracowity	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
matczyna	4	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,47	0,318
chaotyczny	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	4	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
uporządkowany	3	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,54	0,295
skrupulatny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
chciwy	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
impulsywny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
śmieszny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
niepotrzebny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
niski	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500

miły	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
wyniosły	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
złośliwy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
egoista	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
samotnik	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
użyteczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
pusty	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
brudny, niehigieniczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
kobieta	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wiejski	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
lojalny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
dobry	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
stały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zrównoważony	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zazdrosny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nieugięty	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
optymistyczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
bierny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nijaki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0}$ – $2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; x_m – $2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 20. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Kura w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 20. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Kura

Metafory na temat mądrości: Lampa, Sowa (metafora Sowa została omówiona w rozdziale głównym)

Lampa osoba mająca wewnętrzne światło (1).

Bodziec zaprezentowany 302 osobom dorosłym.

Metafora z domeny przedmioty codziennego użytku. Najważniejszym wymiarem dla Lampy okazał się, zgodnie z założeniem, pozytywny kraniec wymiaru mądre-głupie. Badani dorośli kojarzą osobę tak opisaną za światłem, co przekłada się na ich ocenę jej funkcjonowania

intelektualnego, emocjonalnego, społecznego. Na tym planie zarysowują się dwa wykluczające się obrazy: przewodnika oraz osoby o ograniczonym horyzoncie.

W jednym z nich, silniejszym, Lampa jest kimś w rodzaju duchowego przewodnika. *Mądra* (26), *inteligentna* (w16) (w tym jedno *promieniująca swoją inteligencją*), *błyskotliwa* (16), *pomysłowa* (w12), *sprytna* (1). Lampa dysponuje też pewnym szczególnym rodzajem wiedzy, być może nie związanej bezpośrednio ze znajomością faktów z danej dziedziny – to raczej jakiś aspekt duchowości. Dzielenie się nią ujęto w wiązce *przewodnik duchowy* (w27), na którą składają się m.in.: *dzielący się wiedzą z innymi* (1), *oświecająca* (1), *rozjaśniający* (1), *świeci przykładem* (1), *wskazuje drogę innym* (1), *niosący światło* (1), *wskazujący drogę* (1), *wokół niego organizują się ludzie* (1), *niosący nadzieję lub tajemnicę* (1), *dająca światło i ciepło* (1), *mająca dobre rady* (1), *lubi oświecać/uświadamiać* (1). O dołączeniu do wiązki *przewodnik* (w27) określił *rozświetlająca* (2), *światlista* (3), *światło* (2), *jasność* (1) przesądziła analiza kontekstu ich wystąpienia. *Oświecona* (17) i *światła* (19), złożyły się na wiązkę *światła* (w36).

To osoba nie tylko obdarzona charyzmą, ale przede wszystkim umiejąca sprawnie rozumować i przedstawić swoje stanowisko. *Jasno myśląca* (3) *ma jasny umysł* (1), *ma jasne poglądy* (1). *Mówi w sposób klarowny* (2) lub *przejrzysty* (2), *jasno określa swoje zdanie* (1). Pojawiają się też pojedyncze, skrótowe *jasna* (34) – wnosząc z kontekstu odnoszą się one do intelektu, a nie np. do karnacji. Te określenia utworzyły wiązkę *jasny* (w51).

Lampa nie poprzestaje na tym, co już wie. Opis *entuzjastycznie nastawiona do problemów* (1), połączono z *ambitna* (w2). Dobrze radzi sobie z pracą. To człowiek *poważny* (2) i *odważny* (2). Jest też *skrupulatna* (w2), *pracująca* (1). *Zdolna* (2), *twórcza* (w2) i *pełna marzeń* (1). *Oczytana* (w5). Określenia *inspirowana różnymi bodźcami* (1), o *otwartym umyśle* (1), *ma szerokie zainteresowania* (1), utworzyły *otwarta* (w10). Mimo tej gotowości na doświadczenia, Lampa pozostaje przy tym, co sprawdzone: *staroświecka* (1), *konserwatywny* (1). *Pracuje po nocach*, to *nocny marek* (2) – choć, o dziwo, nie jest to tak oczywiste, jak w przypadku Sowy.

Lampa, odwrotnie niż Sowa, jest uczuciowa. Pojawiające się określenia przydzielono do różnych wiązek, ponieważ różniły się nasileniem – *żarliwa*, *energiczna*, *gorąca* (po uwzględnieniu kontekstu) utworzyły *energetyczna* (w9), natomiast te, które odnosiły się bezpośrednio do nadziei do *optymistka* (w11). *Rozpromieniona* (5), *wesoła* (6), *pogodny* i *pogoda ducha* (7), oraz im podobne dołączono do *radosna* (21) tworząc *radosna* (w48). *Beztroski* (1, policzono jako *lekkoduch*). Lampa jest *ciepła* (28) i *łagodna* (1), *życzliwa* (w10). Nie pozostaje obojętna na czyjąś krzywdę. Aby to podkreślić, *pomaga innym* (1) *opiekuńcza* (1), *można na niego liczyć* (1) włączono do wyróżnionej wiązki *pomocny* (w14). Energetyczność Lampy jest w pewien sposób

zneutralizowana przez określenia *stateczna* (2), *stały* (w5) i *spokojna* (6). Lampa bywa też kojarzona z domową intymnością i rodziną, stąd wiązka *domator* (w6). Jest przy tym *prostolinijna* (w2).

Po uwzględnieniu wymienionych wyżej wątków: charyzmy, powołania nauczycielskiego, bystrości umysłu i pogody ducha widać, że opisy *lubi być w centrum uwagi* (3), *błyszczący w środowisku* (1), *zwraca na siebie uwagę* (1) doskonale komponują się z obrazem. Są najwyraźniej pozytywne, w żaden sposób nie wiążą się z agresją lub rywalizacją o popularność. To *łśniąca wśród ludzi* (1) *gwiazda* (1). Te i podobne im określenia ujęto w wiązkę *lubiany* (w21). W każdym wypadku sprawdzano kontekst wystąpienia. Do wiązki nie zaliczono np. *widny* (1), ponieważ osoba badana odpowiedziała na bodziec tylko jednym słowem.

Negatywny obraz Lampy jest chaotyczny i słabo reprezentowany. Składają się na niego głównie sztywność poznawcza i bierność. Stanowi antytezę przedstawionego wyżej, ale złożoną z niewielkich liczebności: *głupia* (w7) (w tym *widzący ograniczony fragment świata*), *stereotypowo myślący*, *banalny*, *pospolity* (w5), *sztywny*, *sztuczny* (w3), *nudny* (1), *bez inicjatywy*, *bierny* (w5). Pojawiło się też: *świeci ludziom lampę w twarz*, *ciekawski*, *wścibski* (w5), *pusta* (2) a nawet *rozwiązła* (1, jako *frywolna*). *Szybko się zawodzi* (1), *często zdenerwowany* (1).

Wygląd: Lampa jest *wysoka* (11), *smukła* (w23) lub *otyła* (w2). Skojarzenia z jasnością skłoniły osoby badane do pewnej inwencji twórczej. *Z przethuszczającą się cerą* (1), *świeci jej się skóra* (1), *używa solarium* (1), *jasnowłosa* (1), *ubierający się w jasne kolory* (1, jako *wystrojony*). Mniej bezpośrednio „świecenie” przekłada się na uogólnione określenia *atrakcyjności* (w6) oraz na *duże oczy* (1) (być może jako rykoszet zwrotu „świecić oczyma”?). *Nosi wysoko głowę* włączono do wiązki *dumna* (w5). To osoba w podeszłym wieku, *starsza* (w2). *Ma pociągłą twarz* (1). *Giętki* (1) po uwzględnieniu kontekstu uznano za egzemplarz wiązki *zgrabny*. Pozostałe pojedyncze określenia także udało się zaklasyfikować, choć pozostał cień wątpliwości, czy osoba badana miała na myśli człowieka: *przytulna* (1, jako *uległa*), *tworzy romantyczny nastrój* (2, jako *uczuciowa*), *kolorowa* (1, chodziło prawdopodobnie o *barwny charakter*). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *sypialnia* (1), *widny* (1).

Wartości testu proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) przedstawiono w Tabeli 57. Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy *radosny* i *światły*. Najczęściej pojawiały się wiązki *jasny* (klarowny) i *radosny*. Dominanty: *jasny*, *radosny*, *światły*.

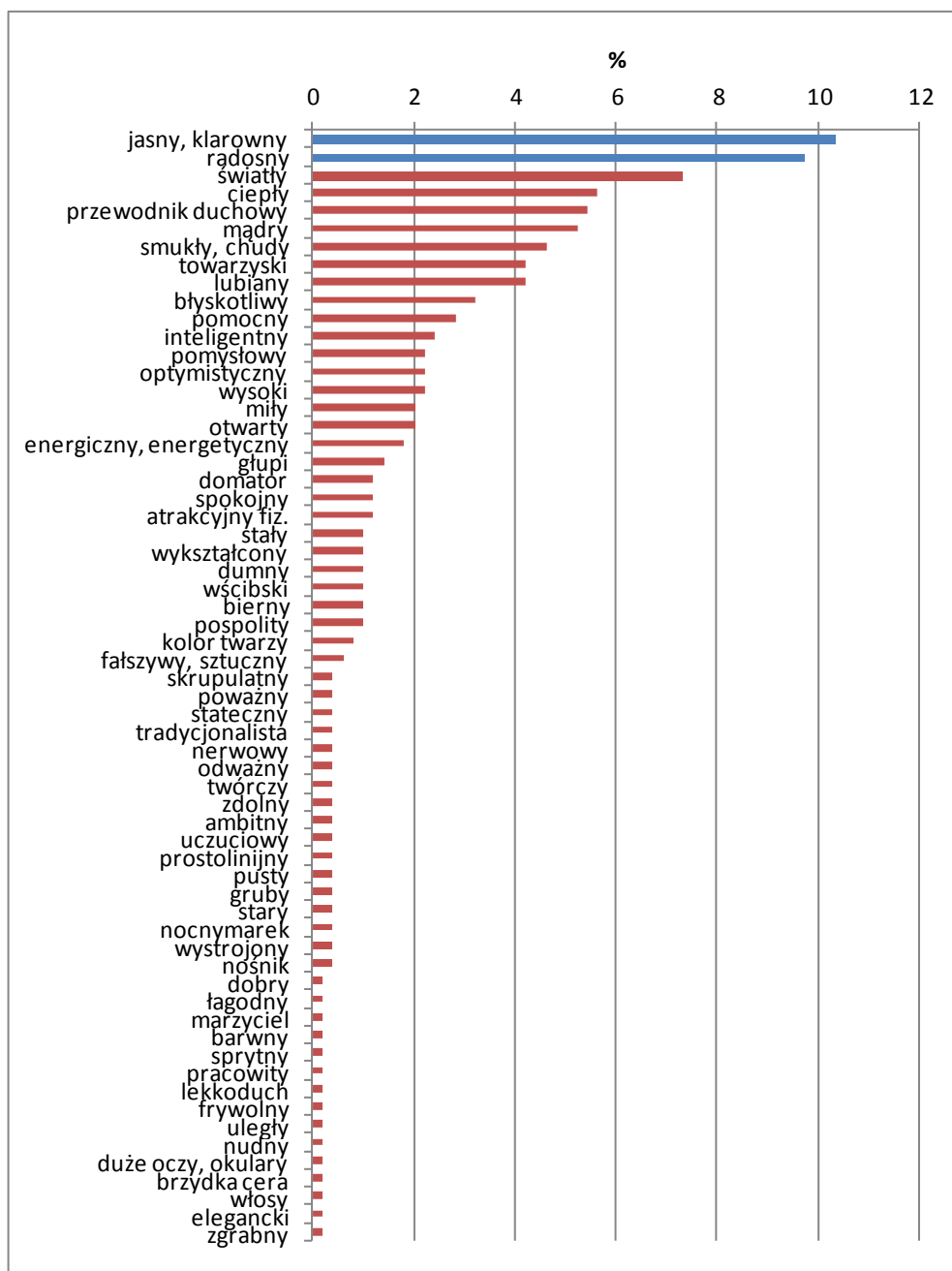
Tab. 57. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Lampa

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
jasny, klarowny	51	0,10		0,65				
radosny	48	0,10	0,10	0,65	0,63	0,02	0,45	0,327
światły	36	0,10	0,07	0,63	0,55	0,09	1,94*	0,026
ciepły	28	0,07	0,06	0,55	0,48	0,07	1,46	0,071
przewodnik duchowy	27	0,06	0,05	0,48	0,47	0,01	0,20	0,422
mądry	26	0,05	0,05	0,47	0,46	0,01	0,20	0,421
smukły, chudy	23	0,05	0,05	0,46	0,43	0,03	0,62	0,267
towarzyski	21	0,05	0,04	0,43	0,41	0,02	0,44	0,331
lubiany	21	0,04	0,04	0,41	0,41	0,00	0,00	0,500
błyskotliwy	16	0,04	0,03	0,41	0,36	0,05	1,19	0,118
pomocny	14	0,03	0,03	0,36	0,34	0,02	0,52	0,300
inteligentny	12	0,03	0,02	0,34	0,31	0,03	0,56	0,287
pomysłowy	11	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,30	0,383
optymistyczny	11	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
wysoki	11	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
miły	10	0,02	0,02	0,30	0,28	0,01	0,31	0,378
otwarty	10	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	9	0,02	0,02	0,28	0,27	0,01	0,33	0,372
głupi	7	0,02	0,01	0,27	0,24	0,03	0,71	0,238
domator	6	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,40	0,346
spokojny	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
stały	5	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,43	0,334
wykształcony	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
dumny	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
wścibski	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
bierny	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
pospolity	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	4	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,47	0,318
fałszywy, sztuczny	3	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,54	0,295
skrupulatny	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
poważny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
stateczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
tradycjonalista	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
nerwowy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
odważny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
twórczy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
zdolny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
ambitny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
pusty	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
gruby	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500

stary	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
nocny marek	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
wystrojony	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
nośnik	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
dobry	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
łagodny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
marzyciel	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
barwny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
sprytny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
pracowity	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
lekkoduch	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
frywolny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
uległy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
nudny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
włosy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
elegancki	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
zgrabny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Na Ryc. 21. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Lampa w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 21. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Lampa

Wymiar: silne-słabe

Metafory na temat słabości: Mysz, Trawa, Mgła (metafora Mgła została omówiona w rozdziale głównym)

Mysz niewyróżniający się (4), *mysie włosy* (1).

Bodziec zaprezentowany 325 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta adresowany do negatywnego krańca wymiaru silne-słabe. Mysz jest przede wszystkim *cicha* (158, w162), w tym *małomówna* (4). A jeśli już mówi, to *piskliwym głosem* (w8, jako *słaby*). W jej charakterystyce warto zwrócić uwagę na pewne niezgranie funkcjonowania emocjonalnego (*wycofana*, *spokojna*, *bierna*) i sposobu myślenia (*sprytna*, *chytra*, *zaradna*). Reakcje otoczenia wobec Myszy wahają się między znudzeniem a obrzydzeniem.

Określenia *lękliwa* (4), *strachliwa* (9), *wystraszona* (4), *spłoszona* (1), *bojaźliwa* (5), *niepewna* (4), *tchórzliwa* (3), *płochliwa* (3), *boi się* (1), *bojąca się* (1), *przemykająca* (1), *nieufna* (1) utworzyły wiązkę *strachliwa* (w37). Lęki Myszy mają najwyraźniej podłoże społeczne: *nieśmiała* (32), *wstydliva* (5), *nie lubi się wybijać* (1) – wiązka *nieśmiała* (w38). *Skryta* (8) uznano za egzemplarz *tajemnicza*. Mysz to *introwertyk* (w9). Jest też *pokorna* i *skromna* (w21).

Tego ogromnego lęku nie da się ukryć przed otoczeniem, ale Mysz próbuje stawić mu czoła. Jest *opanowana*, zachowuje się *spokojnie* (w30). Być może właśnie to połączenie sprawia, że otoczenie widzi ją jako *potulną* (2), *pasywną* (1), *konformistkę* (1) – stąd wiązka *uległa* (w7).

Jako *smutna* (1), *samotna* (1), *sierota* (1, jako *słaba*), wzbudza nieco litości. Jest *bezbronna* (1, także jako *słaba*), *niewinna* (1), *delikatna* (1), *grzeczna* (1) i *dobra* (1), a przez to w jakiś sposób *potrzebna* (1).

Częściej jednak budzi irytację lub lekceważenie. Określenia *przeciętny* (9), *niepozorny* (9), *niewyróżniający się* (4), dołączono do *zwyczajny* (1), tworząc *pospolity* (w60). *Nudny* (w7) powstało m.in. z *niezajmujący* i *nieciekawym*. W opisie Myszy widać też wiązkę *nijaki* (w17).

Oczywiście, Mysz jest *biedna* (jak *mysz kościelna*) (9, jako *słaba*). Pewnie dlatego rozwinęły się w niej dodatkowe cechy: *zaradna* (1, jako *gospodarna*), *skąpa* (2) i w końcu *oszczędna* (w6, jako *gospodarna*). A przy tym, to ktoś *lubiący jeść* (1, *wygodnicki*).

Ten obraz osoby powstrzymującej się przed okazywaniem emocji w obecności innych nabiera nowego znaczenia po uwzględnieniu przypisywanej Myszy żwawości – jest dość *sprytna* (w14) i całkiem *zwinna* (w29). Raz określono ją jako *plotkarę* (1), czterokrotnie jako *ciekawską* (w tym raz *wtyka nos wszędzie*) (4). Zarzuca jej się też, że jest *szalona* (1), *nierozważna* (1, jako *lekkoduch*), *beztroska* (1, jako *lekkoduch*), *chaotyczna* (1), *głupia* (1), *wredna* (1), oraz że *grasuje*

(1, jako *energetyczna*). Jakby na pocieszenie trafia się określenie *słodka* (1), oraz *wzbudzająca pozytywne myśli* (1, jako *lubiana*), *miła* (3), *przyjazna* (1, jako *miła*) i *nieszkodliwa* (1, *skromna*). Raz nawet zdarzyło jej się być *radosną*.

Wygląd: *mała* (40), *niska* (4), *chuda* (3). *Filigranowa* (1) i *drobnej budowy* (2) dołączono do wiązki *drobna* (w24). Spośród cech fizycznych Myszy najważniejsze są włosy: *popielate* (1), *jasno-szare* (1), *mysie włosy* (1). Niestety Mysz zraża innych do siebie swoim *brakiem higieny* (w4). Jest *brzydka* (2). Ma *duże uszy* (1), *duże oczy* (1), *spiczasty nos* (1) i *brzydkie uzębienie* (2, dodane jako cecha twarzy).

Pomijając małowartościową wiązkę o braku higieny, trudno jednoznacznie określić, z czego wynika to, że Mysz jest *obrzydliwa* (w7). Trzykrotnie słowo „strach” pojawia się w takim kontekście, że nie sposób rozsądzić, czy osobom badanym chodziło o strach wywołany przez Mysz, czy przeżywany przez nią. Nawet jeśli była to reakcja na obiekt metafory, to niechęć do Myszy jest całkowicie nieistotna w porównaniu z niechęcią do Ropuchy lub Bagna. Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *szary* (33), *ser* (1), *gryzoń* (1), *szkodnik* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 58. Otrzymano istotne statystycznie różnicę pomiędzy określeniami *cichy* i *pospolity* oraz pomiędzy określeniami *pospolity* i *mały*, *nijaki* i *sprytny* oraz *nudny* i *miły*. Najczęściej występującym określeniem było określenie *cichy*. Rzadziej występowało określenie *pospolity*. Następnie określenia *mały*, *nieśmiały*, *strachliwy*, *nośnik*, *spokojny*, *zwinny*, *drobny*, *skromny*, *słaby*, *nijaki* i określenia *sprytny*, *introwertyk*, *gospodarny*, *tajemniczy*, *obrzydliwy*, *uległy* i *nudny*. Pozostałe określenia występowały rzadko. Dominanty: *cichy*, *pospolity*, *mały*, *strachliwy*, *nieśmiały*, *spokojny*, *zwinny*.

Tab. 58. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Mysz

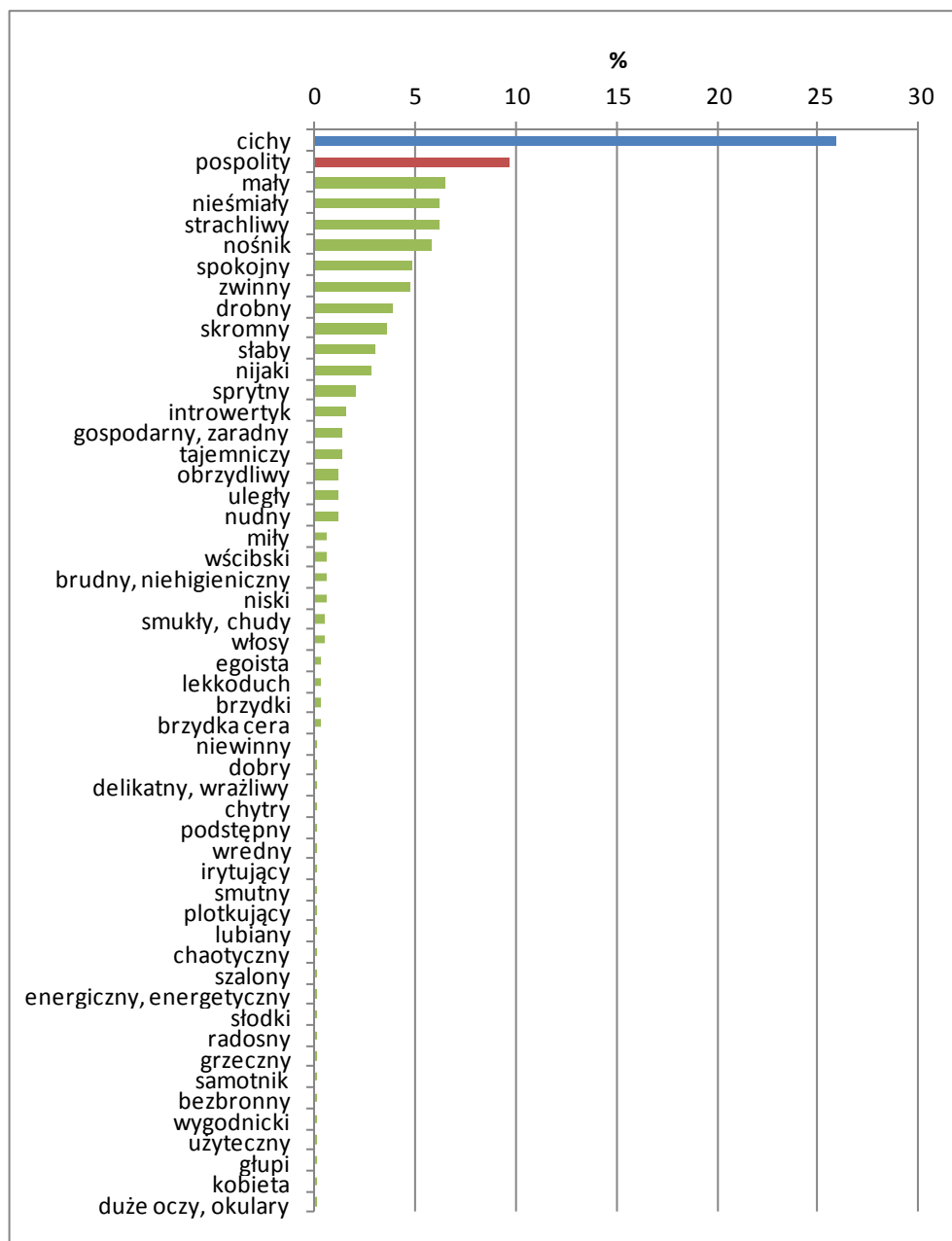
Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
cichy	162	0,26		1,07				
pospolity	60	0,26	0,10	1,07	0,63	0,44	10,95***	0,001
mały	40	0,10	0,06	0,63	0,51	0,12	2,96**	0,002
nieśmiały	38	0,06	0,06	0,51	0,50	0,01	0,33	0,370
strachliwy	38	0,06	0,06	0,50	0,50	0,00	0,00	0,500
nośnik	36	0,06	0,06	0,50	0,48	0,01	0,34	0,367
spokojny	30	0,06	0,05	0,48	0,44	0,04	1,07	0,141
zwinny	29	0,05	0,05	0,44	0,43	0,01	0,19	0,425

drobny	24	0,05	0,04	0,43	0,39	0,04	0,99	0,160
skromny	22	0,04	0,04	0,39	0,38	0,02	0,42	0,335
słaby	18	0,04	0,03	0,38	0,34	0,04	0,91	0,181
nijaki	17	0,03	0,03	0,34	0,33	0,01	0,24	0,404
sprytny	12	0,03	0,02	0,33	0,28	0,05	1,33	0,091
introwertyk	9	0,02	0,01	0,28	0,24	0,04	0,94	0,175
gospodarny, zaradny	8	0,01	0,01	0,24	0,23	0,01	0,35	0,365
tajemniczy	8	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
obrzydliwy	7	0,01	0,01	0,23	0,21	0,01	0,37	0,357
uległy	7	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
nudny	7	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
miły	4	0,01	0,01	0,21	0,16	0,05	1,30	0,097
wścibski	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
brudny, niehigieniczny	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
niski	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
włosy	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
egoista	2	0,00	0,00	0,14	0,11	0,03	0,64	0,262
lekkoduch	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
brzydki	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,11	0,08	0,03	0,83	0,203
dobry	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
delikatny, wrażliwy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
chytry	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
podstępny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wredny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
irytujący	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
plotkujący	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
lubiany	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
chaotyczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
szalony	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
słodki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
radosny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
grzeczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
bezbронny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
wygodnicki	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
użyteczny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
głupi	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
kobieta	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
brzydki nos	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500
uszy	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość

bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 22. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Mysz w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 22. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Mysz

Trawa mało oryginalny, ale miły (1), przystosowuje się do otoczenia (1)

Bodziec zaprezentowany 226 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny rośliny adresowany do negatywnego krańca wymiaru silne-słabe. Trawa jest metaforą niekonwencjonalną. Choć da się wyróżnić wiązki znaczeń, można mieć wrażenie, że są one niespójne, a jednocześnie opisują tę osobę dość powierzchownie. Niektórzy dorośli widzą w niej słabość, inni wytrzymałość. Słabość Trawy polega na połączeniu uległości, niestałości oraz przeżywaniu pozytywnych emocji o niewielkim natężeniu. To pojedyncze wystąpienia określić.

Pewien wymiar słabości Trawy odnosi się do jej funkcjonowania intelektualnego: *mało inteligentny* (1), *bez wiedzy* (1) (w2, jako *głupi* w2). Wiąże się to też z jej funkcjonowaniem społecznym. *Łatwo ulegająca wpływom* (1), *podatna na wpływy innych* (1), *osoba podporządkowana* (1), *pozbawiona własnych opinii* (1), *bez własnego zdania* (1), *nieasertywny* (1), połączone w *uległa* (w7). Dwie osoby dorosłe oceniają, że taka postawa nie zawsze Trawie służy, na co wskazują opisy: *dająca sobą pomiatać* (2). Nie dziwi więc, że *Trawa łatwo zmienia zdanie* (1), *jest zmienna w uczuciach i poglądach* (1), *niestabilna* (1), co można też ująć ogólnikowym *niestała* (w4). To człowiek *zagubiony* (1) *skotłowany* (1), *zestresowany* (1), co ujęto w wiązce z *problemami* (w3). Podsumowujące: *bezzadny* (1), *ze słabym charakterem* (1) dołączono do *słaby* (w4).

Słabość i bierność Trawy przejawia się w różnych sferach jej funkcjonowania. Zdaniem niektórych, to człowiek *pospolity* (w10). *Żaden – nijaki po całości* (1), *dołączono do nijaki* (w5). *Nudny* (w4). *Mało oryginalny, ale miły* (1). Inni wytykają brak samozaparcia w pracy i niedostatek doświadczenia: *lubiący odpoczywać* (1, *wygodnicki*), *leniwy* (1); *niedoświadczony, świeży, rozwijający się* (18, jako *dziecinny*), *młody* (15). Ten aspekt osobowości Trawy bywa traktowany bardziej pobłażliwie. To jednak *miły* (1), *naiwny* (1), *lekkoduch* (w6). Kilkoro dorosłych pisze, że jest to człowiek *rozluźniony* (1), *wyluzowany* (2), *niezależny* (1), *kojarzony ze swobodą* (1) co dołączono do *wolny* (w7). Jest przy tym *otwarty na nowe znajomości* (3). *Zabawowy* (1) oraz *impresowicz* (1), dołączono do *towarzyski* (w4). *Lubiany* (1). *Gadatliwy* (1, jako *głośny*). Z tej perspektywy Trawa to *ciepły* (w2) *optymista* (w9). Najliczniejszą wiązką z tego zestawu jest *radosna* (w38).

Przypisywana Trawie chwiejność i zmienność skrajnie różni się od impulsywności Ulewy lub humorów Róży. Spośród opisów emocjonalnego funkcjonowania Trawy, poza „radosną” najczęściej powtarza się *spokojna* (w21). *Łagodny* (2), *cichy* (2), *smutna* (1), *nieśmiały* (1), *słodka* (1) oraz *delikatna* (w8). Określenia *przyjemna* (6), *przyjazna* (1) włączono do *miła* (w8). *Lubiąca pomagać* (1). Jedna osoba określiła ją jako *uspokajającą* (1, jako *pomocny*). Ktoś uznał, że Trawa jest *pożyteczna* (1). Dla jednej osoby jest *zamyślony* (1, jako *myśliciel*), dla innej *bogaty emocjonalnie* (1). Trzy osoby dostrzegły w niej cechy: *ciekawy, zróżnicowana, wyrazista* (jako *barwna* w3). *Marzycielka* (1). O ile wspomniano o marzycielstwie Róży, to nikt nie odniósł się do

jej potencjału intelektualnego. W przypadku Trawy padło kilka takich odniesień. *Mądry* (1), *pomysłowy* (1). *Trzeźwy umysł, orzeźwiająca intelektualnie* oraz, po uwzględnieniu kontekstu, *chłodna* (uznana za *jasno myślący* w3). Impulsywność jest tu zastąpiona umiejętnością akomodacji. *Elastycznie dopasowuje się do sytuacji* (1), *łatwo przystosowuje się do otoczenia* (1) po uwzględnieniu kontekstu połączono w *tolerancyjny* (w2).

Podobnie jak Dąb i Jabłoń, czyli metafory pozytywne z domeny rośliny, Trawa może być opisana określeniami *przywiązana do miejsca* (1), *ugruntowana* (1) jako *tradycjonalista* (w2), *przziemny* (1, pragmatyczny). Niektórzy dorośli widzą ją jako *stateczną* (1), *stałą* (1), *zrównoważoną* (w4), *harmonijną* (2, jako *zrównoważona*). Czy Trawa dysponuje w takim razie „siłą spokoju”? To nie są znaczące liczebności. Zaznacza się jednak pewien rodzaj przeciwwagi dla biernej potulności. *Wścibski* (1), *uparty* (1, jako *wytrwały*). *Silna* (2). *Żywy* (5), *pełen życia i energii* (1), *wszędzie jej pełno* (1), *wszechobecność* (1), *energiczny* (w10). Chodzi tu przede wszystkim o siły żywotne. W przypadku Trawy, częściej niż w odpowiedziach na inne bodźce, znajdują się odniesienia do natury, zdrowia i wypoczynku na świeżym powietrzu: *zdrowa* (2), *lubiący piknik* (1), *naturalny* (1), *kochający przyrodę* (1), *umiłowanie natury* (1), *ktoś ceniący uroki natury* (1), *bliskość z naturą* (1), *lubiący naturę* (3), *dbający o naturę* (1), *ekologiczny* (2), jest *wegetarianinem* (1), dały w sumie *zdrowy* (w13). Człowiek-Trawa został też określony jako *płodny* (1, *matczyzny*). Zaledwie dwie osoby dorosłe zapisały skojarzenia z marihuaną. Warto wspomnieć, że gimnazjaliści zrobili to pięciokrotnie.

Wygląd: *smukły* (w3), *niski* (3), *gibki* (1, jako *zwinny*), *zwiewny* (w3), *zielonooki* (1), *włochaty* (1, *włosy*), *zasuszony* (1, *stary*), *chorowita* (1, *słaby*), *zzieleniały* (1, jako kolor twarzy). *Ładnie pachnie* (4, jako *atrakcyjny fizycznie*).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *można na niej odpocząć* (1), *wilgotna* (1), *gęsta* (1), *bujna* (1), *można iść na łąkę* (1), *nareszcie wiosna* (1), *wakacje* (1), *piłka nożna* (1), *laskocząca* (1), *żdźbło* (1), *zielona, ale przyjemna* (1), *zielony* (20 z czego 5 na pewno nie odnosi się do ludzi).

Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy wiązkami nośnik i *spokojny*. Najczęściej występowały wiązki *radosny* i nośnik (Test proporcji dla prób zależnych, porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem, Tabela 59.). Dominanty: *radosny*, *spokojny*.

Tab. 59. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Trawa

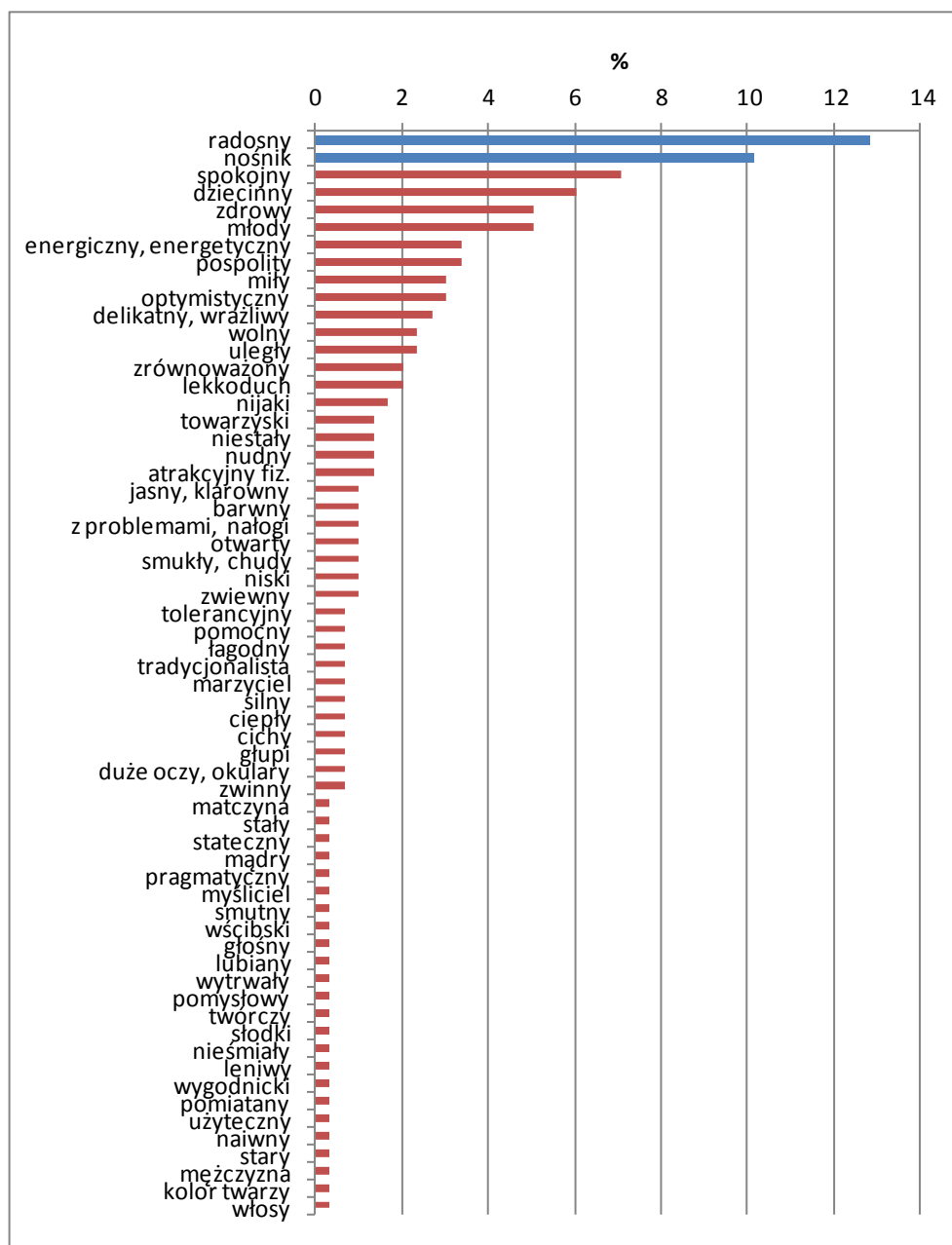
Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
------------	---	-------------	-------	-----------	-------	-----------------	---	---

radosny	38	0,13		0,73				
nośnik	30	0,13	0,10	0,73	0,65	0,08	1,46	0,072
spokojny	21	0,10	0,07	0,65	0,54	0,11	1,87*	0,031
dziecinny	18	0,07	0,06	0,54	0,50	0,04	0,70	0,241
zdrowy	15	0,06	0,05	0,50	0,45	0,04	0,76	0,223
młody	15	0,05	0,05	0,45	0,45	0,00	0,00	0,500
energiczny	10	0,05	0,03	0,45	0,37	0,08	1,45	0,073
pospolity	10	0,03	0,03	0,37	0,37	0,00	0,00	0,500
miły	9	0,03	0,03	0,37	0,35	0,02	0,33	0,371
optymistyczny	9	0,03	0,03	0,35	0,35	0,00	0,00	0,500
delikatny	8	0,03	0,03	0,35	0,33	0,02	0,35	0,364
wolny	7	0,03	0,02	0,33	0,31	0,02	0,37	0,356
uległy	7	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
zrównoważony	6	0,02	0,02	0,31	0,29	0,02	0,40	0,346
lekkoduch	6	0,02	0,02	0,29	0,29	0,00	0,00	0,500
nijaki	5	0,02	0,02	0,29	0,26	0,03	0,43	0,333
towarzyski	4	0,02	0,01	0,26	0,23	0,03	0,48	0,317
niestały	4	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
nudny	4	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
atrakcyjny fiz.	4	0,01	0,01	0,23	0,23	0,00	0,00	0,500
jasny, klarowny	3	0,01	0,01	0,23	0,20	0,03	0,54	0,295
barwny	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
z problemami	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
otwarty	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
smukły	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
niski	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
zwiewny	3	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
tolerancyjny	2	0,01	0,01	0,20	0,16	0,04	0,64	0,262
pomocny	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
łagodny	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
tradycjonalista	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
marzyciel	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
silny	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
ciepły	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
cichy	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
głupi	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
duże oczy, okulary	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
zwinny	2	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
matczyna	1	0,01	0,00	0,16	0,12	0,05	0,83	0,203
stały	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
stateczny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
mądry	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
pragmatyczny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
myśliciel	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
wścibski	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
głośny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
lubiany	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500

wytrwały	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
pomysłowy	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
twórczy	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
słodki	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
nieśmiały	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
leniwy	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
wygodnicki	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
pomiatany	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
użyteczny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
stary	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
mężczyzna	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500
włosy	1	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} = 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m = 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Na Ryc. 23. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Trawa w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 23. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Trawa

Wata *przewrażliwiona* (1), *bierze głęboko do siebie wszystkie komentarze na swój temat* (1).

Bodziec zaprezentowany 302 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny przedmioty codziennego użytku, adresowany do negatywnego krańca wymiaru silne-słabe. Wata jest przede wszystkim *delikatna* (w76, w tym *mięka* 49), *cicha* (2), *spokojna* (3). To człowiek *niełubiący się bić* (1, dołączone do *łagodna* w6).

Wiele określeń wskazuje na różnego rodzaju słabość: *bez treści*, *bez duszy* (1), *płytki* (1), *bez osobowości* (2), *bez charakteru* (1), *miałki* (1), *pusty* (w13). *Niewyraźny* (3), *transparentny* (1), *bezbarny* (1), *trudno o nim coś powiedzieć* (1), *mało konkretny* (6), *mało wyrazisty* (2),

rozlażły (7), *rozmemlany* (1), *nieokreślony* (1), *rozmażany* (1), *nieukształtowany* (1), *bezpłciowy* (1), *mdła* (2), *nijaki* (9), a w sumie *nijaki* (w37).

Jako kolejną pulę cech Waty można wyznaczyć jej nadmierną słodycz: *słodki* (23), *przesłodzony* (1), *cukierkowy* (2), *słodki, ale na dłuższą metę ciężko z nim wytrzymać* (1), w sumie: *słodki* (w37). *Lubi się przytulać, zbyt emocjonalna* (1), policzono jako *uczuciowy* (w2). *Radosny* (w8). W przypadku kilku określeń należy mieć wątpliwości, czy chodzi o człowieka: *słodczy* (1), *cukrowa* (5), *cukier*, *jarmark* (1), *cyrk* (1). Zostały one włączone do puli związanej z nośnikiem.

Wacie przypisuje się głupotę, naiwność i nachalność. *Głupota* (w10), *słodka idiotka* (1), *naiwny* (1), *blondynka* (1, po uwzględnieniu kontekstu). *Męczący* (1), *narzucający* (2), *przylepa* (1), *natarczywy* (1), *upierdliwy* (1), *klejący* (1), *lepki* (3, przynajmniej na pewno raz w sensie „przylepia się do ludzi”). *Wszędzie jej/go pełno* (1, energiczny). *Odpychająca* (1).

Wata jest słaba. Do *słaby* (w 37), dodano: *łatwo go zranić* (3), *niewytrzymała* (1), *kruchy fizycznie* (1), *przewrażliwiona* (1), *bierze głęboko do siebie wszystkie komentarze na swój temat* (1), *słaby charakter* (1), *miękki charakter* (1), *niestanowczy* (2), *nie potrafiący skupić się na rozmowie z innymi* (1), *mało wartościowy* (1), *kiepski* (1). Wata to człowiek *strachliwy* (w8) i *płaczliwy* (1). A ponadto *niepewny* (2), *niezdecydowany* (9), *niekonsekwentny* (1), *o niesprecyzowanych poglądach* (1), *niestały* (w11), *nie mający własnego zdania* (12), *bez konkretnego zdania* (1), *łatwo zmieniający poglądy/zdanie* (3), *podatny na wpływy innych* (1), *podatny na sugestię* (1), *dostosowuje się do wymogów, do innych* (1), *ustępliwy* (1), *ulega* (12), *konformista* (2), *wazeliniarz* (1), *dostosowuje się* (2), *spolegliwa* (1), *nieasertywna* (2), *łatwo nim manipulować* (w11), *łatwo ulegający innym* (w2), *łatwa do wykorzystania* (1), *potrafi dużo pochłonąć* (1) dały w sumie wiązkę *uległy* (w53). *Elastyczny* (5, w znaczeniu *słaby*). W tym kontekście nie dziwi: *poniżany* (1), *popychadło* (1), *nikt się z nim nie liczy*, *nieznaczący* (1), połączone w wiązkę *pomiatany* (w5).

Negatywny obraz Waty składa się z kilku zespołów wad. Pojedyncze określenia *niesympatyczny*, *szorstki*, *obojętny* dołączono do *niemiły* (w4). *Falszywy* (w2), *niegodny zaufania* (1, jako *zdradziecki* w2), *nietrwały w uczuciach* (2, dołączono do *jako niestały* w4). *Bierny* (w2), *flegmatyczny* (w5), *nudna* (w5), *pospolity* (w3). *Pedant* (1, jako *skrupulatny*), *wyniosły* (1).

Ma jednak kilka zalet. Podobnie, jak w przypadku pozostałych metafor, pojawia się też bardziej pozytywny obraz. Na informację o jej zycziwym podejściu do świata złożyły się: *miła* (w31), *ciepły* (9), *towarzyski* (1), *otwarta* (1), *opiekuńczość* (2, *pomocny*). *Pocziwa* (1, jako *prostoliniyjny*), *skromny* (1). *Szczery* (w2). *Potrzebny* (1).

Kilkoro dorosłych zaznacza, że Wata to człowiek, którego *do końca nie można poznać*, *skryty* (2, *tajemniczy*), *nietowarzyski* (1, *samotnik*). *Nieśmiały* (5). Z drugiej strony jest *wygodnicki* (w6), w tym: *lubiący odpoczywać* (1), *lubiący komfort* (3), *lubi dobrze zjeść* (1). *Prosty* (1) a jednocześnie *zakręcony* (1), *niezorganizowany* (1, *chaotyczny*). *Lekkoduch* (w5). *Bujający w obłokach*, *oderwany od ziemi*, *marzyciel* (w3). *Ulotna* (3), *eteryczny* (1), *nieuchwytna* dołączono do *zwiwny* (w5). Zdaniem jednej osoby, Wata to *gej* (1).

Wygląd: *gruby* (w30), w tym *pulchny* (23), *bez kształtów* (1). *Zgrabny* (w2), *zwinny* (w6), *drobnej budowy* (1), *chudy* (1), *mały* (1), *kruchy* (1), *wątła* (2), *bardzo wątły* (1), *blada cera* (w2), *potrzebujący higieny* (w3), *czysty* (1), Inne cechy fizyczne: *głuchy* (2, jako uszy).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *kolorowa i ciągnąca się* (1), *biała* (3), *dobra do jedzenia* (1), *kosmetyczna* (1), *jednolity* (1), *różowy* (1), *rwąca się* (1, kontekst wskazuje, że nie chodzi o rwanie się do boju), *słodczy* (1), *cukrowa* (5), *cukier*, *jarmark* (1), *cyrk* (1), *nastrojowy* (1), *dobra do jedzenia* (1). *Człowiek sprzedający watę cukrową na każdym festynie* (1).

Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy wiązkami *delikatny* i *uległy*, pomiędzy *uległy* i *słaby*, pomiędzy *gruby* i *niestały* oraz pomiędzy *impulsywny* i *niemiły*. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem) wykazał, że najczęściej pojawiła się wiązka *delikatny*, *niewiele uległy*, następnie *słaby*, *nijaki*, *słodki*, *miły* i *gruby* (Tabela 60.). Dominanty: *delikatny*, *uległy*, *słaby*, *nijaki*, *słodki*, *miły*, *gruby*.

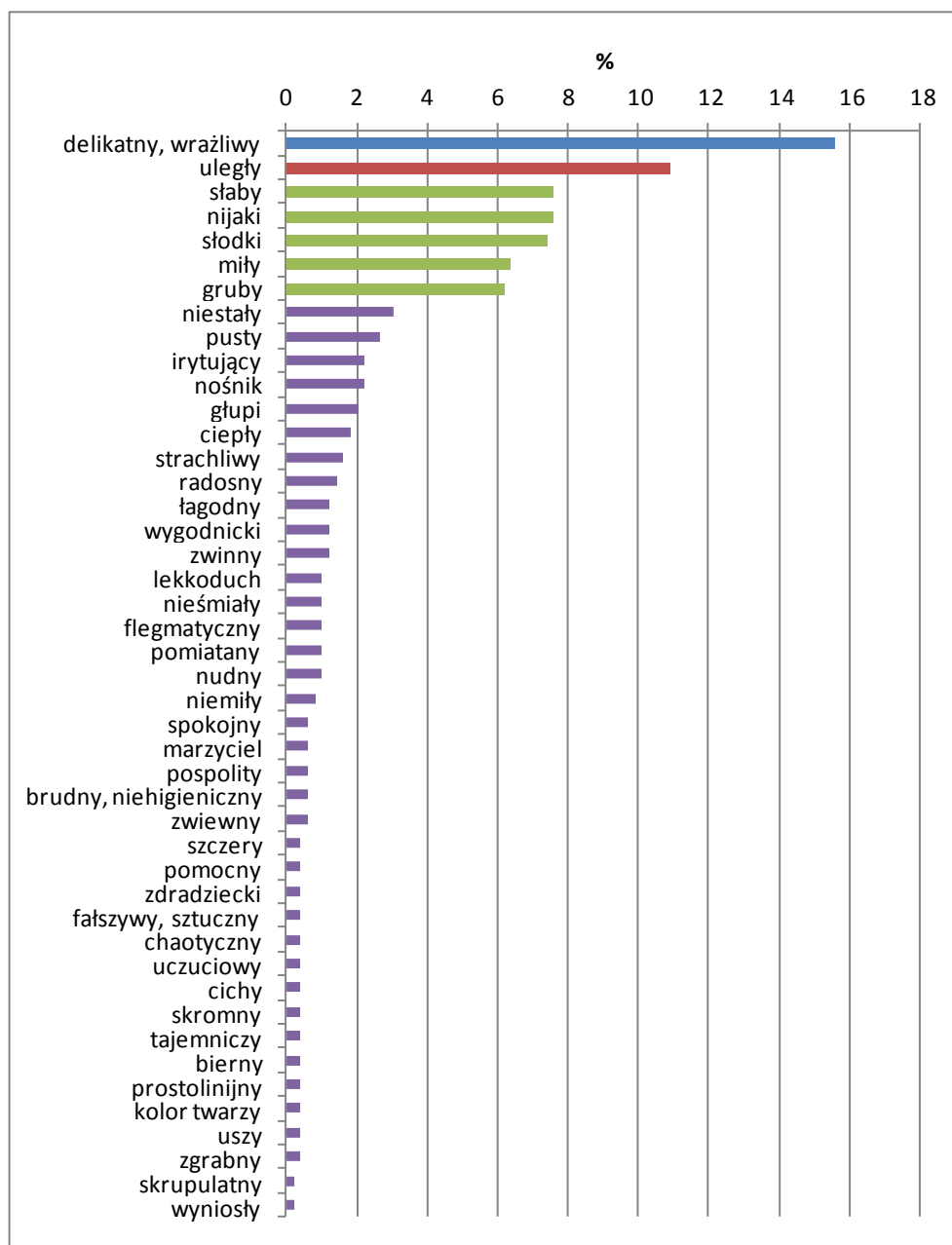
Tab. 60. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Wata

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
delikatny, wrażliwy	76	0,16		0,81				
uległy	53	0,16	0,11	0,81	0,67	0,14	3,08**	0,001
słaby	37	0,11	0,08	0,67	0,56	0,11	2,51**	0,006
nijaki	37	0,08	0,08	0,56	0,56	0,00	0,00	0,500
słodki	36	0,08	0,07	0,56	0,55	0,01	0,17	0,432
miły	31	0,07	0,06	0,55	0,51	0,04	0,90	0,185
gruby	30	0,06	0,06	0,51	0,50	0,01	0,19	0,426
niestały	15	0,06	0,03	0,50	0,35	0,15	3,28**	0,001
pusty	13	0,03	0,03	0,35	0,33	0,02	0,54	0,294
irytujący	11	0,03	0,02	0,33	0,30	0,03	0,59	0,279
nośnik	11	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
głupi	10	0,02	0,02	0,30	0,29	0,01	0,31	0,377
ciepły	9	0,02	0,02	0,29	0,27	0,01	0,33	0,372
strachliwy	8	0,02	0,02	0,27	0,26	0,01	0,35	0,365
radosny	7	0,02	0,01	0,26	0,24	0,02	0,37	0,356
łagodny	6	0,01	0,01	0,24	0,22	0,02	0,40	0,346
wygodnicki	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500
zwinny	6	0,01	0,01	0,22	0,22	0,00	0,00	0,500

lekkoduch	5	0,01	0,01	0,22	0,20	0,02	0,43	0,334
nieśmiały	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
pomiatany	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
nudny	5	0,01	0,01	0,20	0,20	0,00	0,00	0,500
niemiły	4	0,01	0,01	0,20	0,18	0,02	0,47	0,318
spokojny	3	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,54	0,295
marzyciel	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
pospolity	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
brudny, niehigieniczny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
zwiewny	3	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
szczery	2	0,01	0,00	0,16	0,13	0,03	0,64	0,262
pomocny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
zdradziecki	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
fałszywy, sztuczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
chaotyczny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
uczuciowy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
cichy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
skromny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
tajemniczy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
bierny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
prostoliniorny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
kolor twarzy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
uszy	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
zgrabny	2	0,00	0,00	0,13	0,13	0,00	0,00	0,500
skrupulatny	1	0,00	0,00	0,13	0,09	0,04	0,83	0,203
wyniosły	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
obrzydliwy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
smutny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
towarzyski	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
otwarty	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
energiczny, energetyczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
samotnik	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
użyteczny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wykorzystywany	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
drobny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
mały	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
wystrojony	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500
homoseksualny	1	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\sigma_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; ** - $p < 0,01$

Na Ryc. 24 przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Wata w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 24. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Wata
Metafory na temat siły: Lew, Ulewa, Dąb, Młot (metafory Dąb i Młot zostały omówione w rozdziale głównym)

Lew *pelen determinacji* (1), *rycerski* (1), *hardy* (1).

Bodziec zaprezentowany 363 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny zwierzęta adresowany do pozytywnego krańca wymiaru silne-słabe. Rzeczywiście, Lew kojarzy się osobom badanym z różnymi rodzajami siły, w tym z odwagą, sprawowaniem władzy, budzeniem grozy, a także z atrakcyjnością fizyczną. W opisie Lwa słowo „odważny” pada 134 razy. Po doliczeniu *nieustraszony, nielekliwy, dzielny, mężny, zażarty i waleczny* otrzymano wiązkę *odważny* (w149). *Władczy, przewodzący, autorytarny,*

charyzmatyczny oraz (po uwzględnieniu kontekstu), *dominacja*, *panować*, *dyktator* utworzyły wiązkę *władczy* (w132). Nie liczono z nimi określeń *budzący respekt* i *szacunek*, które włączono do wiązki *autorytet* (w8), ponieważ postawa i reakcja na tę postawę nie są tożsame.

Lew walczy zażarcie, ale jest to to ten sposób reagowania, którego najwyraźniej wszyscy się po nim spodziewają. Nie zaskakuje. Nie jest chaotyczny. Pojawiają się elementy kojarzone z władzą: *majestat*, *dystynkcja*, *dostojeństwo* – stąd *stateczny* (w10). Opisy *rycerski* (1), *honor* (2), *bohaterski* (2), *godny* (1) *szlachetny charakter* (1) decyzją sędziów kompetentnych włączono w *dobry* (w7).

Lew wydaje się osobom badanym *potężny*, *mocny*, co połączono w wiązkę *silny* (w100). Nie chodzi zapewne wyłącznie o siłę fizyczną, choć aspekt siły charakteru nie jest zbyt rozbudowany. Wspomina się jedynie, że jest *pełen determinacji*, *wytrwały* (w7). Pomimo dostojeństwa i wytrzymałości, Lew nie reprezentuje wzorcowej „siły spokoju”. Badani opisują go słowami *krwiożerczy* (1), *dziki* (5), *mięsożerny* (1), *drapieżny* (9), *okrutny* (1), co włączono do wiązki *agresywny* (w24). Lew jest też *próżnym* (w3) *egoistą* (w4). *Zuchwałym*, *hardym* i *aroganckim* (w12). Do tej wiązki, po uwzględnieniu kontekstu, dołączono określenie *zdecydowany* (1). Nie brak mu *pewności siebie* (14). Być może właśnie to zestawienie czyni go *niebezpiecznym* (w35).

Ma jednak pewne zalety. *Mądry* (11), *inteligentny* (w3). *Opiekuńczy*, *dający poczucie bezpieczeństwa* (po uwzględnieniu kontekstu jako *godny zaufania* w3), *realista* (w2). Więcej osób uważa, że Lew jest *poważny* (5) i *opanowany* (w5) niż *wybuchowy* i *zdeenerwowany* (w2, jako *impulsywny*) nie są to jednak znaczące liczebności. Osoby badane doszukują się zalet raczej w wyglądzie Lwa niż w jego charakterze. *Przystojny*, *męski*, *sprawny fizycznie*, *dobrze zbudowany* (w31, jako *atrakcyjny fizycznie*), *z bujną czupryną* (w15).

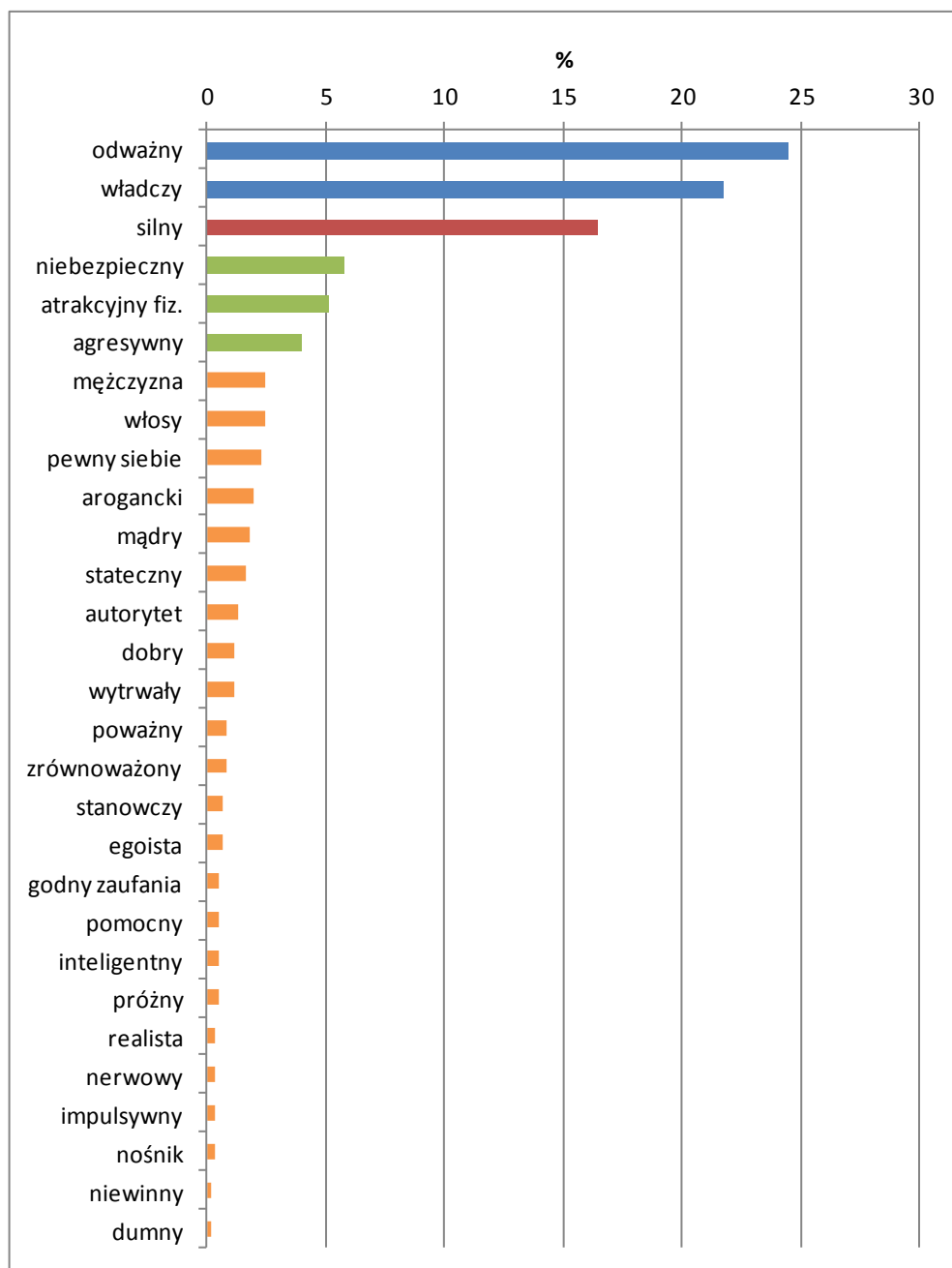
W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 61. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *władczy* i *silny* oraz pomiędzy określeniami *silny* i *niebezpieczny*, i określeniami *agresywny* i *męczyzna*. Najczęściej występującymi określeniami były określenia *odważny* i *władczy*. Rzadziej występowało określenie *silny*, następnie *silny*, *niebezpieczny*, *atrakcyjny fizycznie* i *agresywny*. Pozostałe określenia występowały rzadziej. Dominanty: *odważny*, *władczy*, *silny*, *niebezpieczny*.

Tab. 61. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Lew

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
odważny	149	0,24		1,03				
władczy	132	0,24	0,22	1,03	0,97	0,07	1,64	0,051
silny	100	0,22	0,16	0,97	0,83	0,13	3,31***	0,001
niebezpieczny	35	0,16	0,06	0,83	0,48	0,35	8,64***	0,001
atrakcyjny fiz.	31	0,06	0,05	0,48	0,45	0,03	0,72	0,237
agresywny	24	0,05	0,04	0,45	0,40	0,06	1,37	0,086
mężczyzna	15	0,04	0,02	0,40	0,31	0,08	2,09*	0,019
włosy	15	0,02	0,02	0,31	0,31	0,00	0,00	0,500
pewny siebie	14	0,02	0,02	0,31	0,30	0,01	0,27	0,395
arogancki	12	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,56	0,287
mądry	11	0,02	0,02	0,28	0,27	0,01	0,30	0,383
stateczny	10	0,02	0,02	0,27	0,26	0,01	0,31	0,378
autorytet	8	0,02	0,01	0,26	0,23	0,03	0,67	0,251
dobry	7	0,01	0,01	0,23	0,21	0,01	0,37	0,357
wytrwały	7	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
poważny	5	0,01	0,01	0,21	0,18	0,03	0,82	0,205
zrównoważony	5	0,01	0,01	0,18	0,18	0,00	0,00	0,500
stanowczy	4	0,01	0,01	0,18	0,16	0,02	0,47	0,318
egoista	4	0,01	0,01	0,16	0,16	0,00	0,00	0,500
godny zaufania	3	0,01	0,00	0,16	0,14	0,02	0,54	0,295
pomocny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
inteligentny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
próżny	3	0,00	0,00	0,14	0,14	0,00	0,00	0,500
realista	2	0,00	0,00	0,14	0,11	0,03	0,64	0,262
nerwowy	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
impulsywny	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
nośnik	2	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
niewinny	1	0,00	0,00	0,11	0,08	0,03	0,83	0,203
dumny	1	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\xi_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0}$ – $2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; x_m – $2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ – wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; * - $p < 0,05$; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 25. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Lew w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 25. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Lew

Ulewa *nachalnie pesymistyczna (1), kobieta, która często płacze (1)*

Bodziec zaprezentowany 226 osobom dorosłym.

Bodziec z domeny elementy krajobrazu adresowany do pozytywnego krańca wymiaru silne-słabe. W Ulewie najważniejsza jest emocjonalność. To, co przeżywa jest intensywne, zmienne i często z początku skrywane. Odbiorcom trudno przewidzieć dynamikę tych zmian.

Określa się ją jako *pesymistyczną osobę* (w3) (jeden Badany podkreślił to mówiąc o *nachalnym pesymizmie*), pojawiły się też *placzliwa* (14), *kobieta, która często płacze* (1), *pochmurna* (3), *ponura* (4), *z depresją* (3), *melancholijna* (5), *o smutnym uosobieniu* (1). Te i podobne określenia połączono w wiązkę *smutny* (w78). Jedna osoba wskazała na jej *bezradność* (1), dwie kolejne na charakter *niepewny* (1), *niezdecydowany* (1). Uznano to za egzemplarze wiązki *słaby* (w3).

Smutek kojarzy się często z wyciszeniem. Jednym z głównych objawów depresji jest przecież osłabienie kontaktów ze światem zewnętrznym, „zapadnięcie się w sobie”. Nie w tym przypadku. Ulewa jest wprawdzie *poważna w kontakcie ze sobą* (1, *poważna*), *introwertyczna* (1), ale jej uczucia mają charakter gwałtowny i, po wstępnej fazie narastania, jawny. Nie dąży do stłumienia ich (np. poprzez kontemplację), przeciwnie – emocje są czymś w rodzaju jej siły napędowej. Jest *ekspresyjna* (2), *egzaltowana* (1), *emocjonalna* (2), *wylewna* (2), można jej przypisać znaczną *humorzystość* (1). Te określenia zsumowano jako *uczuciowy* (w8).

Ulewa jest oczywiście *silna* (w22), nie chodzi tu jednak o siłę fizyczną. Wiązka obejmuje m.in. uogólnione opisy odnoszące się raczej do temperamentu: *intensywny charakter* (6), *intensywność działań* (1). Zmiany jej nastroju są raptowne: *przepełniony nagłymi emocjami* (1), *cichy, ale bardzo łatwo wpadający w furję* (1), *działający gwałtownie* (1), *szybko się denerwuje* (1), *szybko się zrywający* (1), *robi i nie myśli* (1). Osoby badane rzadko mówią o efektach aktywności Ulewy, skupiają się raczej na opisie intensywnej ekspresji emocjonalnej. Być może chodzi tu o osobę, która wiele przeżywa, ale w jej przypadku nie przekłada się to na sprawność działania. Pojawiające się określenia można uszeregować następująco: *gwałtowna* (27), *porywczy* (8), *nagły* (4), *raptowna* (3), *spontaniczny* (3), *impulsywny* (1), *szybko działa, podejmuje decyzje* (1), *dynamiczna* (4), *szybka* (8), *zmienny* (3), *energiczny* (2) oraz występujące pojedynczo: *błyskawiczny*, *bardzo aktywny człowiek*, *aktywny*, *burzliwy*, *niestały*. Uwzględnivszy kontekst wystąpienia tych określeń sędziowie kompetentni uznali za stosowne wydzielić trzy wiązki: *impulsywny* (w58) oraz *energiczny* (w18) i *niestały* (w4).

Co ciekawe, ta gwałtowność reakcji nie wyklucza przypisywanego jej chłodu emocjonalnego – stąd małowartościowa wiązka *zimny* (w8) (uwzględniono kontekst, nie chodzi tu o „zimną wodę na karku kiedy się spaceruje w czasie burzy”). Potrafi być *stanowcza* (w5), *konsekwentna* (1), *konkretna* (1), kiedy jej intensywne, skrywane początkowo emocje negatywne przybierają postać *agresji* (w4) i *gniewu* (3). Ulewa za wszelką cenę dąży do wygranej, jest *waleczna*, *zła* (2) i *niebezpieczna* (1). Nie są to jednak znaczące liczebności.

Jak wspomniano wyżej, impulsywność Ulewy wynika z przeżywanych przez nią emocji. Określenia rzadko się powtarzają, ale w zestawieniu wyraźnie widać pewien wspólny obraz: *niezrównoważony* (1), *histeryczka* (2), *neurotyczny* (1), *szalony* (w5), *chaotyczny* (w2), *roztargnienie* (1), *nerwowość* (2), *sfrustrowany* (1), *zirytowany* (1), *drażliwy* (2), *niespokojny* (3), dołączono do *nerwowy* (w9). Padło też o *ciężkim charakterze* (1), *wybuchowa* (7).

Nic więc dziwnego, że Ulewa jest dla obserwatora *zaskakująca* (5) i że jej *intencje są nieprzejrzyste* (1). Te, oraz podobne im określenia połączono w wiązkę *nieprzewidywalny* (w15).

Mimo przeżywanych emocji, Ulewa raczej nie izoluje się od otoczenia. To *impresowicz*, *wszędobylski* (w7, po uwzględnieniu kontekstu jako *towarzyski*), *plotkarz* (1), osoba *hałaśliwa*, *głośna* (w9). Nie robi jednak furory towarzyskiej: *nudny* (5), *nijaki* (w8). Towarzystwo Ulewy odbierane jest jako uciążliwe. Pojawiają się takie określenia jak: *wkurzająca* (1), *potrafi zepsuć dobry humor* (1), *budząca negatywne emocje* (1), które dołączono do *irytujący* (w5). Te i inne wyrażenia utworzyły wiązkę *niemiły* (w25).

Bywa jednak odbierana pozytywnie. Znalazło to wyraz w określeniach: *oczyszczająca* (5), *dająca energię* (1), *kojąca* (1) jako *pomocny* (w7), *dobrotliwy* (1), *wrażliwy* (2), *rześki* (1, *jasny*), *kreatywny* (1), *bystra* (1) a nawet *powolny* (1, *flegmatyczny*).

Wygląd nie zachęca: z *przetłuszczonymi włosami* (1), *spocony* (1), *chudy* (2), *wysoki* (1), *duży* (1), *zaniedbany* (2), *śmierdzący* (1), *brzydki* (4), *nijaki z wyglądu* (1) lub też *pełny człowiek z ujmującym uśmiechem* (1).

Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem: *ciemna* (1), *niemiłe uczucie być mokrym* (1), *mokra* (4), *deszcz* (2), *woda* (1), *romantyczna (z dziewczyną)* (1), *obfita* (1), *zmoczony* (1), *bryza* (1), *porywista* (1).

W celu zbadania istotności statystycznej różnic w zakresie częstości występowania poszczególnych określeń zastosowano test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem). Porównywano między sobą kolejne określenia posortowane od najczęściej do najrzadziej występujących. Wartości testu przedstawiono w Tabeli 62. Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy określeniami *smutny* i *impulsywny* oraz pomiędzy określeniami *impulsywny* i *niemiły*. Najczęściej występującym określeniem było określenie *smutny*. Nieco rzadziej występowało określenie *impulsywny*. Pozostałe określenia występowały rzadko. Dominanty: *smutny*, *impulsywny*, *niemiły*, *silny*.

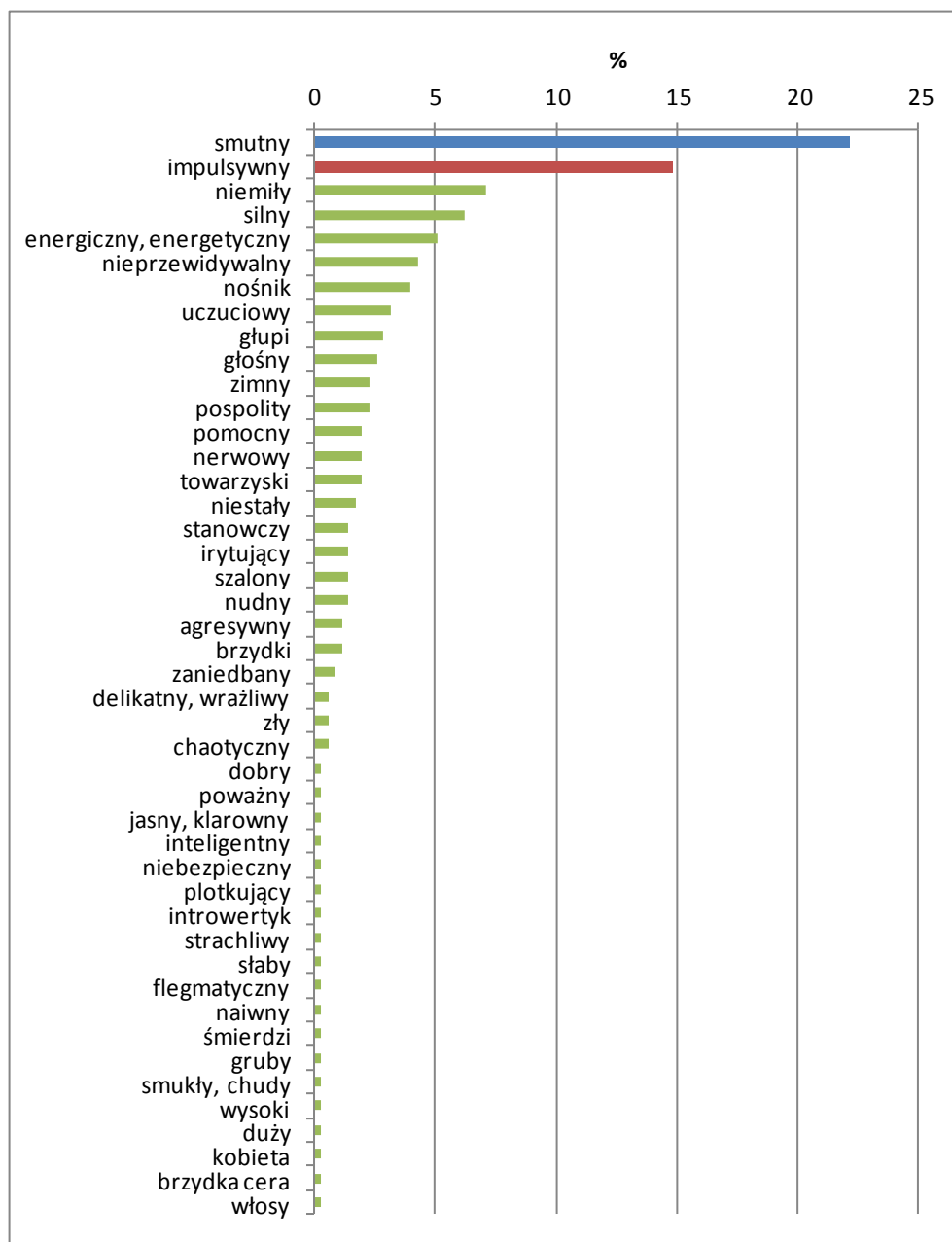
Tab. 62. Test proporcji dla prób zależnych (porównanie częstości kategorii modalnej ze standardem): analiza określeń dotyczących metafory Ulewa

Określenia	f	$\xi_{m,0}$	p_m	$x_{m,0}$	x_m	$x_m - x_{m,0}$	z	p
------------	---	-------------	-------	-----------	-------	-----------------	---	---

smutny	78	0,22		0,98				
impulsywny	52	0,22	0,15	0,98	0,79	0,19	3,59***	0,001
niemiły	25	0,15	0,07	0,79	0,54	0,25	4,68***	0,001
silny	22	0,07	0,06	0,54	0,50	0,03	0,64	0,261
energiczny, energetyczny	18	0,06	0,05	0,50	0,46	0,05	0,92	0,178
nieprzewidywalny	15	0,05	0,04	0,46	0,42	0,04	0,76	0,224
nośnik	14	0,04	0,04	0,42	0,40	0,01	0,27	0,394
uczuciowy	11	0,04	0,03	0,40	0,35	0,05	0,87	0,193
głupi	10	0,03	0,03	0,35	0,34	0,02	0,31	0,377
głośny	9	0,03	0,03	0,34	0,32	0,02	0,33	0,371
zimny	8	0,03	0,02	0,32	0,30	0,02	0,35	0,364
pospolity	8	0,02	0,02	0,30	0,30	0,00	0,00	0,500
pomocny	7	0,02	0,02	0,30	0,28	0,02	0,37	0,356
nerwowy	7	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
towarzyski	7	0,02	0,02	0,28	0,28	0,00	0,00	0,500
niestały	6	0,02	0,02	0,28	0,26	0,02	0,40	0,346
stanowczy	5	0,02	0,01	0,26	0,24	0,02	0,43	0,334
irytujący	5	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
szalony	5	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
nudny	5	0,01	0,01	0,24	0,24	0,00	0,00	0,500
agresywny	4	0,01	0,01	0,24	0,21	0,03	0,48	0,317
brzydki	4	0,01	0,01	0,21	0,21	0,00	0,00	0,500
zaniedbany	3	0,01	0,01	0,21	0,18	0,03	0,54	0,295
delikatny, wrażliwy	2	0,01	0,01	0,18	0,15	0,03	0,64	0,262
zły	2	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
chaotyczny	2	0,01	0,01	0,15	0,15	0,00	0,00	0,500
dobry	1	0,01	0,00	0,15	0,11	0,04	0,83	0,203
poważny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
jasny, klarowny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
inteligentny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
niebezpieczny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
plotkujący	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
introwertyk	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
strachliwy	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
słaby	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
flegmatyczny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
naiwny	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
śmierdzi	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
gruby	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
smukły, chudy	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
wysoki	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
duży	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
kobieta	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
brzydka cera	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500
włosy	1	0,00	0,00	0,11	0,11	0,00	0,00	0,500

f – liczba wystąpień; $\xi_{m,0}$ – wartość standardu; p_m – miara położenia testowanego określenia; $x_{m,0} - 2 \cdot \arcsin$ wartości standardu; $x_m - 2 \cdot \arcsin$ miary położenia testowanego określenia; $x_m - x_{m,0}$ - wartość bezwzględna różnicy; z – wartość testu; p – jednostronna istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

Na Ryc. 26. przedstawiono profil określeń kojarzących się z metaforą Ulewa w formie procenta osób badanych, które użyły danego określenia. Określenia posortowano od najczęściej występujących do najrzadziej występujących.



Ryc. 26. Procent wszystkich określeń w odniesieniu do metafory Ulewa

Załącznik 2. Liczebności wiązek w odpowiedziach osób dorosłych

głupi: 599, radosny: 536, silny: 425, piękny: 378, mądry: 364, delikatny: 295, brzydki: 271, niemiły: 270, miły: 269, gruby: 221, lekkoduch: 217, podstępny: 214, pospolity: 199, cichy: 190, tajemniczy: 172, inteligentny: 171, niebezpieczny: 171, smutny: 162, odważny: 159, ostry: 156, duży: 149, fałszywy: 148, władczy: 145, spokojny: 138, pomocny: 133, ciepły: 132, złośliwy: 130, zły: 129, obrzydliwy: 127, raniący: 124, brudny: 122, arogancki: 118, nudny: 118, stary: 108, energiczny: 107, nijaki: 107, słodki: 106, domator: 106, zwiewny: 105, zwinny: 98, uległy: 94, głośny: 93, chudy: 91, dobry: 84, słaby: 84, impulsywny: 84, prostolinijny: 80, zdradziecki: 78, strachliwy: 78, agresywny: 77, jasny: 77, flegmatyczny: 74, irytujący: 73, nieugięty: 70, atrakcyjny fizycznie: 70, otwarty: 69, optymistyczny: 68, zrównoważony: 68, wredny: 60, nieprzewidywalny: 59, wolny: 59, towarzyski: 58, Godny zaufania: 58, niestały: 56, pusty: 54, stateczny: 53, nocny marek: 52, użyteczny: 52, uczuciowy: 52, nieśmiały: 51, twardy: 51, sprytny: 51, lubiany: 49, z problemami: 49, zgrabny: 49, wytrwały: 48, młody: 46, mały: 45, wystrojony: 45, marzyciel: 45, stały: 45, wścibski: 42, samotnik: 41, drobny: 40, wyniosły: 40, chaotyczny: 40, zdrowy: 40, egoista: 40, światły: 39, zaniedbany: 38, poczucie humoru: 37, stanowczy: 35, chytry: 35, śmierdzi: 34, łagodny: 33, pewny siebie: 31, introwertyk: 31, wykształcony: 30, poważny: 30, plotkujący: 28, skromny: 27, przewodnik duchowy: 27, dziecinny: 27, błyskotliwy: 27, mężczyzna: 27, wysoki: 26, barwny: 25, dojrzały: 25, homoseksualny: 25, włosy: 25, zimny: 24, duże oczy, okulary: 24, wygodnicki: 24, narzekający: 23, psychopatyczny: 23, szczerzy: 23, niedostępny: 22, pomiatany: 22, kobieta: 22, próżny: 21, zalotny: 21, pomysłowy: 21, śmieszny: 21, elegancki: 20, twórczy: 20, doświadczony: 20, pracowity: 20, pragmatyczny: 20, tradycjonalista: 20, zjawiskowy: 19, autorytet: 19, kolor twarzy: 19, niski: 17, dumny: 17, matczyzna: 17, nerwowy: 15, brzydka cera: 15, gospodarny: 15, rozsądny: 14, skrupulatny: 14, rozważny: 13, leniwy: 13, frywolny: 12, niepotrzebny: 12, bierny: 12, wiejski: 12, skuteczny: 11, realista: 11, szalony: 10, zazdrosny: 10, doradzający: 9, lojalny: 9, niewinny: 9, uporządkowany: 9, chciwy: 8, naiwny: 8, brzydki nos: 8, tolerancyjny: 8, uważny: 7, ekstrawagancki: 7, zdolny: 7, bez gustu: 7, uczciwy: 7, ekstrawertyk: 6, indywidualista: 6, wykorzystywany: 5, uszy: 5, ambitny: 4, myśliciel: 3, artysta: 3, grzeczny: 3, bezbronny: 2.

Załącznik 3. Pozostałe wyniki badania z udziałem dzieci i młodzieży

Wyznaczenie dominant w 26 zbiorach w badaniu z udziałem osób dorosłych miało pomóc w zrozumieniu różnic między sposobem, w jaki daną metaforę rozumieją dorośli, a jak dzieci z czterech grup wiekowych. Pod opisem każdej z metafor umieszczono tabelę, w której podano zmiany w używaniu danej dominaty przez osoby z czterech grup wiekowych (młodsze dzieci, starsze dzieci, gimnazjaliści, licealiści). Wyniki prezentowane są w tej samej kolejności, co wyniki badania z udziałem osób dorosłych.

Metafory adresowane do wymiaru dobre-złe

Metafory na temat zła: Bagno, Nóż, Pokrzywa, Wąż (metafora Wąż została omówiona w rozdziale głównym)

Bagno – wskaźnik odniesienia

Tab. 63. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Bagno (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7667	2,6765	2,3333	2,4000	4,690	.004

Wskaźnik odniesienia informuje o tym, czy odpowiedź osoby badanej wskazuje na aktywizację domeny nośnika (wartość 1) czy tematu – człowieka (wartość 3). W przypadku metafory Bagno największa różnica tego wskaźnika występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą wiekową. Dzieci 8-10-letnie już wiedzą, że mają mówić o człowieku, a nie o zbiorniku wodnym. Podobnie gimnazjaliści i licealiści, chociaż sporadycznie i oni również podają cechy, jakich człowiekowi nie można przypisać np.: *ciemna maź, mokre, było przed wejściem do kopalni Morii w LOTR*.

Bagno, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Jak metaforę Bagno rozumieją dzieci? Dominuje skojarzenie z brudem fizycznym, pojawia się też wątek fizycznego zagrożenia. Nie wszystkie pięcio- sześć- i siedmiolatki traktują tę metaforę jako odnoszącą się do człowieka. Obiekt jest najczęściej brudną wodą. Jeśli przybiera ludzką postać, to ma z wodą silny związek, ale ważniejsze jest to, że lubi brud i kolor brązowy, co budzi w dzieciach odrzę. Stąd odpowiedzi: *śmierdzący! By był brązowy, by ogry się w nim kąpały* (5;11), lub *byłoby w nim dużo błota, byłby brudny* (7;2), *by był zielony, to by... człowiek jakby*

wszedł na bagno, to by wciągało (5;10), to jak ktoś wejdzie to od razu toną (7;2), to jak byśmy weszli na nią, to byśmy się potopili (7;2). Byłaby cała brązowa i podobna by była do błota i nikt by się w niej nie kąpał bo byłaby brudna (6;7). Był brązowy, ludzie też by na niego wpadali (7;3), by był brudny, by umiał pływać (5;3). Pomimo różnic w ocenie, czy obiekt jest jeszcze zbiornikiem, czy już człowiekiem, wypowiedzi osób badanych są zaskakująco spójne. Bagno to kleista, brudna maź. Wpadnięcie prowadzi do utonięcia. Czasem dzieci starają się podać wiele szczegółów: *że może się w bagnie ubrudzić, może wpaść do pułapki w bagnie, może zachlapać się może być nieuczesana, bo gumka może wpaść do bagna i tata z psem i z Martą też mogą wpaść do bagna i zostać tam na zawsze, bo bagno jest niewyciągalne (7;4).* W niektórych wypowiedziach zagrożenie „wciągnięciem” lub „utopieniem” zmienia się we wzmiankę o zwykłej, ludzkiej agresji: *to by była taka niegrzeczna, bo by mogła bić i gryźć lub szarpać (7;1). Że jest taka nieładna, że ma niefajne pomysły, bije się z chłopakami (5;10).*

Pojawia się też skojarzenie z zepsuciem czegoś, co powinno być trwałe, z wyniszczeniem *to byłby domem starym, popsutym. Tam by mieszkali jacyś inni ludzie i by się wprowadzili inni i by naprawili dom, pomalowali (6;8).*

Nie da się nie zauważyć, że dzieci z tej grupy wiekowej chętnie opisują człowieka poprzez podanie jego ulubionego koloru. *By lubiła błoto, by lubiła chlapać się w błocie i lubiłaby brązowy kolor i brązowe włosy by miała (5;9), to by była klejąca, brązowa i by miała wszystko brązowe (5;10), to by lubiła być brudna pewnie, by lubiła świnki i by lubiła różowy kolor, bo świnki są różowe (6;4).* W wypowiedziach dziewczynek szczególnie ważny jest kolor ubrania. *Dziwne. To by się ubierała jak bagno, miała buty jak bagno. I by jej nie lubili bo by się ubierała jak bagno i strasznie by wyglądała (6;10).* Widać tu też upodobanie do brudu. Dzieci odżegnują się od tego z wielkim zapalem. Bagno budzi ich odrazę. W dwóch wypowiedziach ze wstrętem piętnują niemycie zębów. *By wyglądała jak kupa, by się ubierała czarno, cała brązowa, by się nie kąpała, nie myła zębów (7;4), to bym jej nie lubiła, to bym się nie zbliżała do tej jej rzeczy i do niej. I bym nie dotykała tam, gdzie ona by dotknęła (6;11). Ciągłe by coś robił brudnymi rzeczami i brudził różne rzeczy. Kogoś by obmazywał brudnymi rzeczami (5;5). To bym go nie lubił, bo by był brzydki, był brzydką wodą. I by był bardziej zielony nie niebieski (7;11).*

Opis w miarę neutralny pojawił się w tej grupie tylko raz: *to by lubił chodzić na bagno i by lubił przyrodę i lubiłby dużo błota, by lubił powietrze i by nie lubił siedzieć (7;0)* Zachowany jest związek z wodą, ale brak wyrazistego potępienia opisywanej osoby.

Zdarzają się też przypadki graniczne, kiedy dziecko mówi o obiekcie metafory nazywając go człowiekiem, ale jednocześnie przydaje mu niekoniecznie ludzkie cechy. Te opisy mają najwięcej uroku: *to by był człowiekiem i roztapiałby się i wszyscy by się utopili, bo głęboko tam. I potem wszyscy by poszli do basenu, bo są brudni. I muszą zrobić pranie! Człowiek zmienia się w*

bagno, a jak wszyscy w nim utoną to z powrotem zmienia się w człowieka. Bo on chce być sam. Bez rodziców, bez policji, bez złodziei. By robił co by chciał. By mógł pojeździć samochodem. Zatopilby miasto. I domy i stoliki i węże i pupy i zady... I by mógł wszystko jeść (5;5).

Już w tak młodym wieku dzieci mogą przyjmować metafory jako pretekst do rozważania złożonych zachowań społecznych ludzi: *to prawie jak Ropucha, ale by lubiła się bawić z dużą ilością dzieci, ale też tak jak ona wymyśliła zabawę. A gdyby ktoś nie chciał się bawić w to, co ona wymyśliła, to by nie chciała (8;0),*

Bagno, dzieci starsze (średnia 8;9)

Odpowiedzi starszych dzieci zawierają wątki brudu i obrzydzenia, ale więcej mówi się tu o emocjach. Kontakt z Bagnem może więc grozić nie tylko (traktowanym dosłownie) utopieniem i agresywną przepychanką, ale też innym rodzajem „sprawienia przykrości”, na przykład: *taka niemila, niegrzeczna, wszystkich by wciągała do środka. By raniła wszystkich w takim sensie, że sprawiała przykrość. By przez nią wracali do domu smutni, nieszczęśliwi. Najchętniej położyli by się na łóżku i płakali. A rodzice by ich pocieszali (8;6). Że jest niechlujna i że je jak świnka i że lubi bić innych, tak jak bagno zatapia ludzi, jak się w nie wejdzie (8;2). Że np. wszystko musiałoby się dookoła niego kręcić, czyli wtapiać w niego. Trzeba go omijać (8;6). By była brzydka, taka gruba. Można by było się z nią zaprzyjaźnić, ale było ciężko (8;7). Że jest niegrzeczna, nieładnie się odzywa (9;11), że gdyby kogoś złapał, to by już nie wypuścił. Że bardzo trudno byłoby z nim się zaprzyjaźnić (9;10). Bagno, bo trudno go zrozumieć. Brudas, nie dba o siebie, bardzo trudno się z nim rozmawia. Taki dziwny jest (10;1). Inny: nie można na nim polegać (10 lat).*

Ośmiolatki mogą zrezygnować ze zbiorników wodnych, ale wciąż chętnie widziałyby bagienne elementy w jakimś związku ze skórą: *jest cały brudny, pokryty grzybami, lubi krokodyle (8;7). Lubiłby owady i chyba by lubił taką maseczkę z błota (8;4). Jeśli nie podkreślają narośli lub substancji na skórze, to wskazują kolor: [śmiech] o ciemnej skórze (8;3).*

Najczęściej jednak dzieci z grupy 2. odpowiadają na pytanie obrazowym opisem brudu i brzydoty, m.in.: *że taki jakby obrzydliwy, że się opycha, jak je np. bigos, to tak rękami [pokazuje łapczywe jedzenie] i że lubi taplać się w błocie (8;4), dużo pierdzi, brzydka, bagnisto-zielone oczy (8;10), brudny, nie lubi się myć, bać się wody, przyrody nie lubić, niszczyć ją (8;6).*

Człowiek-Bagno lubi błoto i cieszy się kontaktem z nim: *że lubi brązowy, lubi bagna, lubi dużo czasu spędzać na wsi, przy pracowaniu, przy bagnach (8;6), taki brudny, wchodzi do kałuż (8;10), by ciągle wchodziła w bagna (8;11), brudna, lubi błoto, lubi się bawić w ziemi (9;8), lubi się brudzić (8;8). Wątek bycia miłośnikiem przyrody jest najmocniejszy u dziewięciolatków. Lubi*

wyjeżdżać do lasów, lubi grzyby zbierać (10;1). *Lubi lasy deszczowe, lubi przebywać na powietrzu* (9;8).

Dwa opisy odnoszą się do ograniczonego poruszania się: *jest taki wolny, tak się wolno rusza* (8;11), *leniwy* (8;10). Dwa do smutku lub płaczu: *smutny, blady, niemiły* (8;9), *bardzo dużo płacze. Płaczliwy.* (9;11). Skojarzenie „woda-krople-potoki łez” będzie bardziej widoczne w przypadku Ulewy.

Czy to znaczy, że wszystkie starsze dzieci uważają Bagno za człowieka? Niekoniecznie. To raczej człowiek, choć niektóre zdają się mieć wątpliwości: *byłaby obleśna, by brudziła całe mieszkanie, by chodziła nogami... nie, ona nie ma nóg. Mi się kojarzy z czymś brzydko pachnącym* (8;8). *To bym nie wskoczył do niego* (8;10). Dziesięciolatkom także się to zdarza. Jeden odpowiedział *klejące*, inny prostym *brzydkie*. Dorosły czytelnik zauważa użycie rodzaju nijakiego. W wypowiedziach dzieci forma „ono” może wskazywać zarówno na przedmiot jak i na inne dziecko, dlatego nie jest to dobra wskazówka, żeby na jej podstawie uznawać dominację skojarzenia nośnikowego.

Nie zdarzają się pozytywne opisy Bagna. Wyjątek: *umie takie rzeczy, jakich nie potrafią inni np. rysować. Odwrotnie niż bajoro* (8;10).

Bagno, gimnazjum

Uczniowie gimnazjum myślą raczej o człowieku, ale oni także zwracają uwagę głównie na brud i związane z nim cechy fizyczne. Taka osoba budzi ich odrazę. *Śmierdząca* (11) w tym raz w rodzaju nijakim „śmierdzące” i raz „głębokie”, *niehigieniczna* (1), *nieumyta* (1), *syfiara* (1), *brudna* (5). *Brzydka* (2). *Obrzydliwa* (1). Cechom fizycznym towarzyszą już jednak określenia funkcjonowania społecznego i emocjonalnego: *Niemiły* (1). *Nieuczciwy* (1). Określenia *zagubiona* (2), *pakująca się w tarapaty* (1), *ma jakieś problemy w życiu* (1) występowały u dorosłych i zaliczano je do wiązki z *problemami*. Dlatego tak zostały podsumowane też tutaj: *z problemami* (w4). *Padnięta* (1). *Płytki* (3), *głupi* (1), *nie uczy się* (1). Gimnazjaliści wykazują się często bezkompromisowym krytycyzmem.

Bagno, liceum

Licealiści odwołują się do stanów emocjonalnych i zachowań społecznych w sposób bardziej precyzyjny, niż robią to uczniowie gimnazjum: *chaotyczny* (1), *niepewny* (1), *zaniepokojony* (1), *niezdecydowany* (1), *mściwa* (1), *wścibska* (1), *nieufny* (1), *falszywy* (1), *zdradliwy* (1), *zazdrosny* (1), *smutny* (1), *rozlazły* (3). *Bezużyteczny* (1). Wskazują na problemy

komunikacyjne *ciężki do zrozumienia* (1), *jak mówi to się pluje* (1), wspominają o jakimś poczuciu zagrożenia, ale nie podają wielu szczegółów: *zagrożenie* (1), *niebezpieczeństwo* (1), *niebezpieczny* (1), *niebezpieczne* (1), *żul* (1), *wpadający w bagno* (1), *wciągający* (2). Stan higieny nie poprawił się: *brudny* (12, w tym raz w rodzaju nijakim), *niehigieniczny* (1), *śmierdzący* (w6), *zaniedbany* (3), *dużo robactwa wokół niego* (1). Stąd: *brzydki* (3, w tym raz w rodzaju nijakim „brzydkie”).

Choć określenie *ciemny* (1), mogło być aluzją do głupoty, a *lepki* (2) do nieuczciwości, uznano, że byłaby to nadinterpretacja i postanowiono dołączyć je do puli skojarzeń związanych raczej z nośnikiem, razem z *ciemna maź* (1), *mokre* (1), *było przed wejściem do kopalni Morii w LOTR* (1).

Tab. 64. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Bagno (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Niemły	,0667	,2647	,0667	,0000	2,113	,102
Brudny	,5000	,5294	,3000	,5333	,517	,671
Śmierdzący	,0333	,0000	,3667	,2000	8,336	,000
Z problemami	,0000	,0000	,0333	,0000	1,046	,375
Zły	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
Fałszywy	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375

Spośród pięciu dominant występujących u dorosłych, u dzieci z różnych grup wiekowych w podobnym nasileniu pojawiają się dwie główne: „niemły” i „brudny”. Tylko w jednym wypadku odnotowano istotną różnicę między grupami. Gimnazjaliści częściej niż wszyscy inni zwracają uwagę na cechę fizyczną o bardzo negatywnym wydźwięku – Człowiek-Bagno śmierdzi. Tylko oni również mówią o bliżej nieokreślonych „problemach”, jakie może mieć ten ktoś. Dominanta „zły” u dzieci w ogóle nie występuje, natomiast „fałszywy” – cecha najbardziej subtelna, pojawia się dopiero u licealistów.

Nóż – wskaźnik odniesienia

Tab. 65. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Nóż (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p.
1,7000	2,4118	2,8667	2,8333	13,581	.000

Podobnie jak w przypadku metafory Bagno, wskaźnik odniesienia wzrasta wraz z wiekiem, a największa różnica występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą. Średnia najbliższa wartości 3 (co wskazywałoby na aktywizację tematu u wszystkich osób badanych) występuje w grupie gimnazjalistów, licealiści natomiast trzykrotnie „pozwolili sobie” na skojarzenia z nośnikiem: a *warzywa, narzędzie, użyteczność*, których do człowieka nie można odnieść (w znaczeniu dosłownym).

Nóż, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Nóż to metafora nazywająca skłonność do agresji, nerwowość. Z drugiej jednak strony, dla dzieci w tym wieku przyzwolenie dorosłych na używanie noża jest dowodem dojrzałości. Co pewnie wpływa na zapal, z jakim opisują wygląd narzędzia oraz wymieniają przedmioty, które można kroić. *Byłby ostry, srebrny, czarny (7;2), by kroił, by był srebrny i z czarną rączką taką do trzymania (7;3), to był ostry, by ostrze było srebrne i trzmawka brązowa albo czerwona (5;11), to by ciachał wszystkie głowy! Ręce, brzuch, nogi, wszystko! Nawet mięśnie. Był ostry by (5;5), będzie kroić ziemniaki [macha ręką] (7;0), trochę ostry, bo noże są takie ostre. By kogoś kaleczył (7;10).* Nóż to przede wszystkim narzędzie, którego używają ludzie: *to ludzie wzięli ten nóż, jago i ziemniaki potnęli. I jak złapią coś do jedzenia... (6;8), to by go ludzie używali do różnych rzeczy krojenia (5;10), to by nam pomagał w krojeniu i np. jakby była jakaś twarda roślina to byśmy mogli przeciąć ją (7;11), to byśmy brali w rękę i kroili (7;2), byłby ostry, bym nim kroił kanapki, bo ja mogę sobie sam kroić kanapki. Bym nim smarował masłem orzechowym, ser, rzodkiewki. Nóż to za wiele nie robi. Jest niebezpieczny (7;2). To by był ostry i można by było coś kroić, ale bardzo ostrożnie (5;5). Ostry (8;1).* Nie ulega wątpliwości, że „bycie ostrym” oznacza tu właściwość fizyczną przedmiotu. Czasem przedmiot zaczyna mieć odczucia: *to by wszyscy nią kroili np. szynkę lub kielbasę. I byłaby brudna. I by jej się to nie podobało. Byłaby ostra, ostrze miałaby szare, na końcu miałaby takie pudeleczek, za które się trzyma (6;7).* Jako wypowiedź, w której nie wiadomo, czy obiekt jest człowiekiem, czy narzędziem, wyróżniono: *to by umiał kroić mięso. Są takie specjalne noże, które obierają (6;9).*

Jeśli obiekt jest człowiekiem, jego cechy fizyczne schodzą na dalszy plan. W tej grupie pojawia się tylko jedno *by był ostry, by nosił szare ubrania (5;3).* To osoba opisywana przez pryzmat jej aktywności. Przede wszystkim umie i lubi posługiwać się nożem. *By lubiła kroić, by lubiła obierać pomidory, ogórki, ziemniaki, jabłka, gruszki (5;9).* Dla dziewczynek w tym wieku ważne jest to, że wyobrażona Helenka lubi bawić się z chłopcami. *To by lubiła się z chłopcami bawić, by lubiła sport i by lubiła z mamą kroić owoce, warzywa, produkty do jedzenia (6;4),* Pojawia się wątek strachu i zagrożenia. Nóż może kogoś skaleczyć (niechcący) albo lubi się bać.

to by lubiał oglądać horrory i by lubiał kroić i by lubiał wziąć nóż np. do jakiejś rzeczy. I by lubiał robić jakieś jedzonko (7;0). Może się skaleczyć nożem, może kroić, obcinać, robić dekoracje, może kogoś ukłuć, kogoś skaleczyć, tak jak łyżwą, jak kroi pomidora to może się skaleczyć (7;4). Dzieci dużo mówią o emocjach i funkcjonowaniu społecznym Noża. Łatwo by się denerwował, wściekałby się, był ostry, trudno by się było z nim porozumieć, gdyby był w szkole na przerwie, to by siedział w sali (7;10). Lubiałaby się bawić we dwójkę albo we trójkę, jakby ktoś chciał się z nimi bawić, to by krzyczała na tę osobę i ta osoba by chciała się z nimi bawić, ale by nie mogła (8;0). Lubiałaby bardzo chłopców, bilaby się z nimi, byłaby niefajną dziewczynką i lubiałaby tylko chłopców (5;10). To by była ostra i by wszystkich kroila czyli by była taka wściekła na nich i by biła, taka ostra dziewczyna, wysoka (5;10). Nawet jeśli brak wzmianki o krojeniu, pojawiają się ostre paznokcie i zęby: niegrzeczna, by gryzła, szarpała. I pani postawiła jej same minusy i by się nie słuchała (7;1). To by była ostra, jakby ktoś ją dotknął, to by mówił "au!" bo by była ostra (6;10). Ostra, ostre paznokcie, niemila, by nie nawiązywała kontaktu, nie lubiana w klasie, nie lubiana przez panią, niedobra (7;4).

Nóż, dzieci starsze (średnia 8;9)

Za skojarzenia z przedmiotem uznano: *kaleczący (8;4), to bym go włożył do brzucha kolegi (8;10), ciachający, bijący, może komuś uciąć palec u nogi albo ręki, bardzo silny, jest z metalu. Powiedzieć o człowieku... (8;6).*

Jeśli chodzi o człowieka, to – podobnie jak w młodszej grupie – najważniejsze są aktywności w kuchni: *to by umiała kroić chleb, jak nie jest pokrojony i kielbasę na chleb (8;3), lubi kroić różne rzeczy, lubi myć naczynia, a zwłaszcza noże (8;2).* Tych opisów jest jednak mniej. Większy nacisk osoby badane kładą na emocje i charakter: *jakby ostry... niemiły dla wszystkich (8;9), lubi się bić (8;11).* „Bycie ostrym” może oznaczać dwie formy agresji: fizyczną lub słowną. Częściej chodzi o fizyczną. *Że by była taka ostra czyli taka niemila, od razu by kogoś mogła uderzyć (8;7), że kogoś kopie. Nie cierpi ludzi (8;4), jest niemila, lubi wszystkich drapać, lubi gotować i lubi wycinać (8;8), wbijała dzieciom w skórę paznokcie, bo można tak nożem się zaciąć (8;1), jest ostry w sposób bicia. Lubi bić, lubi ciąć, lubi zabijać (8;7). Lubi się bić, lubi ostre rzeczy, jest zły, dręczy innych (9;8). Lubi się bić, chłopasiara, w samochody chce się bawić (10;1). Ostra. Każdemu, kogo napotka chciałaby zrobić krzywdę. Najchętniej by zrobiła. Miałaby kłopoty w szkole. Niekoleżeńska. Wszyscy by przed nią uciekali. Bronili się jak mogli (8;6).* „Bycie ostrym” w słowach oznacza używanie gróźb i wulgaryzmów. *To by była ostra. By groziła ostro. By mówiła w takich słowach (8;8), ostry, używa wulgarnych słów, nie lubi ostrych narzędzi (10;1), wszystkim robi przykrość, ze wszystkich się śmieje (9;11).* Nóż reaguje gwałtownie, pochopnie. *Że jest ostry*

tak, jak noże są ostre, to on jest w stosunku do swoich kolegów. Ktoś coś powie, a on się od razu denerwuje (10;1). *Umie komuś dopiec i jak ktoś jej coś zrobi, np. jej dotknie tak niechciano albo powie coś, co ona nie chciała, żeby było wiadome, to ona umie oddać tak, że... zemsta* (8;6). Inne formy to np. rywalizacja. Pojawiła się zaledwie dwukrotnie: *to by była ostra, by ciągle wygrywała* (8;11), *taki, że jak coś zaczął, to musi skończyć. Szybko leci, nie patrzy co przed nim* (8;6).

Informacja o „byciu ostrym” pojawia się na pierwszym miejscu, nawet jeśli następujące po niej są neutralne lub umiarkowane niechętnie. *Ostry, ma brązowe buty, bo nóż ma brązowy koniec, błyszczący. Średniego wzrostu.* (9;0). *Ostra, lubi srebrny kolor* (8;3). *Ostry* (8;10). *Ostry, zły* (8;4). *Ostry jakby. Agresywny* (9;11). *Byłby nieprzyjemny, byłby wysoki. Ubierałby się na szaro i czarno, dzieci by go nie lubiły* (9;10). Poza tym w materiale pojawiły się też: *niebezpieczny i groźny* (10;1), *lubi bawić się niebezpiecznymi rzeczami* (9;8), *mocny* (8;10). Oraz jedno pojedyncze: *lubi gotować* (8;10)

Nóż, gimnazjum

Uczniowie gimnazjum nie opisywali cech wyglądu Noża. Największą liczebność miała wiązka *ostra* (24). Poza tym padło: *szybko się denerwuje* (1), *nerwowa* (1), *opryskliwa* (1), *niemiła* (2), *zadająca ból wszystkim bliskim* (1), *agresywna* (2), *zabójczy* (1). *Tępa* (2). *Zimna* (1), *poważna* (1).

Nóż, liceum

Jedna osób badanych odpowiedziała: *zabójca, morderczy, to miał być test nieinwazyjny* (1). Nie wiadomo, czy rzeczywiście poczuła się zagrożona, czy też to przejaw licealnego poczucia humoru, skoro oszacowała tę metaforę na skali powszechności użycia jako bardzo często stosowaną (5). Podobnie jak w gimnazjum, najczęściej pada określenie *ostry* (19 z czego dwukrotnie kontekst wskazywał na skojarzenie z nośnikiem – raz koło słowa *warzywa*, raz koło *narzędzie*, dwa z rozwinięciem *ostry dla bliskich, ostry charakter*). Licealiści wykazują jednak więcej inwencji, spektrum cech jest znacznie szersze. Od: *cięty* (1), *twardy charakter* (1) *rani* (w3), *potrafi zrobić krzywdę* (1), *zły* (1), *zabójczy* (3), *morderczy* (1), *złowrogi* (1), *nieprzyjemny* (2), *chamski* (1), *zimny* (1), *surowy* (1), *kłótniwy* (1), *szczery* (1), *bezwzględność* (1), *agresywny* (1), *nieufny* (1), *zazdrosny* (1), *zachłanny* (1), *przebiegły* (1) aż po *zadziorny* (1) i *seksi* (1).

Odpowiedzi uznane za skojarzenia z nośnikiem: *warzywa* (1), *narzędzie* (1), *użyteczność* (1).

Tab. 66. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w częstości użycia dominant w metaforze Nóż (ANOVA, $df = 3;123$)

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
-----------	----------	----------	----------	----------	---	---

Ostry	,5333	,4412	,8333	,6333	3,036	,032
Agresywny	,0667	,2353	,1000	,0333	2,251	,086
Niemły	,0667	,2353	,1333	,1333	1,259	,292

Jak widać, trzecia z kolei dominanta „niemły” występuje we wszystkich grupach dziecięcych. „Agresywny” pojawia się najczęściej u 8–10 latków. Zauważają one, że jako człowiek, Nóż bije, popycha, kopie, drapie. Dalej w rozwoju Nóż raczej jest ostry. Oznacza to nie tylko fizyczny atak, ale pewien dobór słów, dowcipu, bezkompromisową szczerość, także wulgarność. U licealistów często występuje określenie „ostry”, ale sporo jest także innych, bardziej wyrafinowanych (np. zimny, zazdrosny, także seksi).

Pokrzywa – wskaźnik odniesienia

Tab. 67. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Pokrzywa (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,9667	2,5294	2,3333	2,6667	3,478	0,18

Wartość wskaźnika wzrasta, ale nie jest to wynik istotny statystycznie. Największa różnica występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą. Potem widać nieznaczny spadek i znów wzrost. Odpowiedzi licealistów były najbliższe wartości 3, ale pojawiły się też określenia, których nie zakwalifikowano jako jednoznacznie odnoszących się do człowieka, np.: *napar z pokrzywy poprawia cerę człowieka*.

Pokrzywa, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Nośniki z domeny roślin mają pewne punkty wspólne: wszystkie są osadzone w podłożu (dzieci mają problem z przetworzeniem braku ruchu na realia ludzkie), rosną, mają zielone elementy. Dorośli opisują Człowieka-Pokrzywę jako złośliwego cynika. W odpowiedziach najmłodszych osób badanych, cechy roślinne dominują nad ludzkimi. Tym, co czyni Pokrzywę wyjątkową, jest „parzenie”. Dzieci zaznaczają, że nie należy jej dotykać. Na drugim planie są „posiadanie liści i łodygi”, „bycie zielonym”, „rośnięcie w ziemi”. *To by miał takie włoski, które są kłujące na liściach i łodyżkę i to wszystko (5;11), to by był liściem i by tak parzył (7;2), by kłut Staś, bo jest pokrzywą, bo pokrzywy mają ostre ząbki, ostre na nim (6;8). To by był pokrzywą (5;10). Parzący, nie można go dotknąć, liściasty, mały, wyrastający z ziemi (7;2). To by miała*

*takie liście kłujące (7;2). To by był cały zielony. I by, jakby kogoś dotykał, to by to kogoś parzyło (7;2). To trochę jakby była krzakiem, by trochę się kiwała, liście by też jej się kiwały, jak u drzewa i by nic nie robiła (6;7). To by rosnął w rzędzie, to by szczypał i parzył, to można go rozpoznać po kolorze i po wyglądzie (6;9). To był parzący, gorący i jak ktoś by go dotknął, to był gorący i by go bolało (5;5). To by kłuł wszystkich i ciągle by się drapali. I by był ostry (5;5). To bym się do niej nie zbliżała i bym ją zdeptywała (6;11). To by była jak pokrzywa, taka kłująca (6;10). I wreszcie: to by chyba trochę parzył, jakby był trochę napromieniowany prądem (7;10). Czy to człowiek, który parzy? Bycie „napromieniowanym prądem” jest bardziej prawdopodobne, niż przejęcie właściwości rośliny? Nie jest to jasne, podobnie jak w *parzy, ma szorstką skórę* (8;1). Kiedy obiekt jest już człowiekiem (lub ma niektóre ludzkie atrybuty), problem „parzenia” pozostaje aktualny: *by parzył, zbierał liście, nosił zielone ubrania* (5;3), *to bym go nie lubił, bo by miał kształt jak pokrzywa i by zerwał pokrzywę i mnie oparzył. Wygląda jak roślina* (7;11). Niestety przyjęta procedura nie pozwalała na drażnienie tematu – jak wygląda człowiek, który jednocześnie jest rośliną i zrywa rośliny?*

W kilku odpowiedziach „parzenie” staje się sposobem funkcjonowania społecznego. Dzieci charakteryzują je przez opisy zachowań i reakcji: *nie pozwala się dotykać, łatwo się denerwuje* (7;10), *to by często ona się kłóciła, też trochę dokuczała innym i miała mało przyjaciół dobrych* (8;0), *że by ciągle biła dzieci, by dostawała uwagi* (5;2), *by wyśmiewała się z innych dziewczynek, tylko chciałaby mieć jedną przyjaciółkę. By była niemiła* (5;10), *to by była taka denerwująca, taka obrażająca, taka pulchna. Obrażała się na innych* (5;10), *to by trula dupę* (7;0). *Niegrzeczny, niedobry, nie wykonuje poleceń, bije, psuje, nie umie się bawić* (7;3). *Niegrzeczna, bo by gryzła, szczypała i nawet szarpała. Żółte włosy, zieloną suknię i jedną gumkę wiśniową* (7;1). *Że jest taka bardzo nieinteligentna, że mówi brzydkie słowa, robi głupie rzeczy i kłująca, że bije dzieci, kopałaby, by ciągle szarpała* (7;4). *Powtarza po innych głupie rzeczy, kopie w brzuch i może nawet złamać rękę* (7;4). *To by był niegrzeczny, taki kwaśny jakby, by ciągle robił pokrzywkę [pokazuje skręcanie skóry na ręce]. Taki niegrzeczny* (7;0).

W odpowiedzi na wiele metafor dzieci stosują „strategię koloru”. Obiekt metafory jest człowiekiem, którego główną cechą jest upodobanie do barwy charakterystycznej dla nośnika. *By lubiła pokrzywy i by lubiła zieleń bo pokrzywa jest zielona* (5;9). W tym zbiorze pojawia się też inna, szczególnie ciekawa wypowiedź: *taka zła, zawsze czerwona. Ale zawsze ma dobre pomysły na lekarstwo. By czasami lubiła szyc* (6;4). Być może tu „parzenie” zmienia się w złość, kolor zielony w pasującą do gniewu czerwień. Napary z pokrzywy w pomysły na lekarstwo, a igły z liści w upodobanie do szycia.

Pokrzywa, dzieci starsze (średnia 8;9)

Podobnie jak w młodszej grupie, w Pokrzywie ważne są „parzenie” i rośnięcie. Nie wszystkie dzieci wyobrażają sobie człowieka. *Jakby piekł, jak kogoś dotknie, to jakby ktoś wylał ocet na ranę* (10;1), *że może jest wysoka, i że ciągle rośnie tak. Jak by to można uznać... ciągle rośnie i że też jest wysoka bardzo i duża taka* (8;6), *klująca, ładna* (8;4). *By klula. Na przykład jak ja bym wpadła do tych pokrzyw, to bym miała takie bąble. By lubiła żyć na trawie. I wodę* (8;8). *Ostry, lubiący cień* (8;10).

Odpowiedź *ostra, długa, taka duża, chuda, szczęśliwa* (9;0) zawiera elementy zakwalifikowane jako cechy nośnika („długa”) oraz cechy człowieka („szczęśliwa”). Dzieci rzadko ograniczają się do zamknięcia opisu w jednoznacznym ustosunkowaniu: *to bym go nie lubił* (8;10). Częściej relacjonują swoje dylematy. Mówią o tym, jak dochodzą do wniosków na temat tej metafory i o tym, co się może ludziom wydawać. *Pokrzywa parzy, więc jest taki jakby zły. Z pokrzywy robi się herbatę, więc pewnie lubi pić herbatę* (9;8). *Gorąca, bo pokrzywa parzy, to się wydaje, że jest gorąca* (8;3). *Lubi rośliny i był taki... trochę mi się kojarzy z brutalnością* (8;4).

W opisach Człowieka-Pokrzywy „parzenie” zmienia się w szczypanie. *Lubi szczypać* (8;7), *że kogoś szczypie i nie lubi ludzi* (8;4), *nie jest za miłą, że pewnie wszystkich szczypie, że lubi bywać na łąkach* (8;8), *to by wszystkich biła i szczypała, gryzła* (8;11), *szczypie kolegów* (9;6), *nerwowy, klujący, bo tak wszystkich szczypie albo kluje czymś* (10;1).

Wady Człowieka-Pokrzywy są coraz bardziej różnorodne. Utrzymuje się skłonność do przemocy fizycznej oraz nieżyczliwe zachowania, ale są też inne: *czyli jest coś zaczepia innych, grymasi, gryzie może* (8;9), *klujący, wredny, dokucza innym, nie szanuje innych, ciągle innych przekrzykuje, żeby być najlepszy* (8;6). *Ostra, niemiła* (8;10), *niegrzeczna* (8;1), *że jest niedobra* (9;11). *Jak się go dotknie, to on ma taką rękę szorstką strasznie. I tak źle robi ludziom, jak pokrzywa. I bardzo dobrze leczy, jak pokrzywa* (8;6). *Lubi robić innym na złość* (8;11). *Na przykład, że jest taka jakby ostra, no że klótiwa taka jakby i nie raz niemiła* (8;7). *To była taka niegrzeczna, taka niemiła, niekoleżeńska, biłaby klula jak pokrzywa. Nielubiana byłaby* (8;6). *Bije dzieci, popycha, szarpie, ciągnie* (8;10). *Byłby bardzo groźny, agresywny* (8;7). *Ostry, niedobry i kogoś bije. Nieprzyjemny, niegrzeczny* (9;11). *Niemiła, ostra, niemiła, krzyczy* (10;1). *Ostra, mówi takie ostre rzeczy, niemiła* (9;8). W tej grupie tylko jedno dziecko powiedziało, że Pokrzywa ma jakąś grupę odniesienia, choć nawet tu nie ma mowy o swobodzie wobec wszystkich: *nie pozwalałby, żeby ktoś do niego podchodził. Bardzo lubiłby być w grupie. Byłby bardzo wysoki i ubierałby się na zielono* (9;10). Raz padł przykład „supermocy”: *że jak zje coś ostrego to wtedy wcale jej to nie piecze, bo jest odporna jak pokrzywa* (8;2)

Pokrzywa, gimnazjum

Gimnazjaliści lubią krytykować czyjeś funkcjonowanie społeczne. Nic więc dziwnego, że przy tak wyrazistej metaforze nie poświęcili większej uwagi wyglądowi, za to tworzą obraz osoby mającej trudności towarzyskie. Opisują zarówno przyczyny leżące po stronie Pokrzywy, jak i reakcje otoczenia: *niemiły* (w6), *nie jest lubiana* (1), *odrzuca innych* (1), *niekoleżeńska* (1), *nieprzyjazna* (1), *lubiąca przeklinać* (1), *ostra* (3), *groźna* (1), *agresywna* (1), *zły* (1), *złośliwa* (2), *wredna* (1), *do wszystkich się czepia* (1), *wścibska* (1), *niecierpliwa* (1), *pesymista* (2). „Parzenie” najlepiej widać chyba w tych trzech odpowiedziach: *nietykalska* (1), *"niedotkniętko"* (1), *nie można takiej osoby ruszyć* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *kłująca* (5), *parząca* (4), *zielona* (1), *lekka* (1).

Pokrzywa, liceum

Licealiści także nie są nastawieni przychylnie wobec Pokrzywy. W porównaniu do młodszych grup formułują swoje uwagi nieco bardziej abstrakcyjnej formie. Znika przemoc fizyczna, za to poszerza się zakres przewin i wad: *zły* (w4, w tym *niedobry*), *bezwzględność* (2), *wredny* (3), *toksyczny* (1), *zatruwający życie* (1), *lepiej go nie dotykać* (1, określenie uznane za odnoszące się do człowieka, po uwzględnieniu kontekstu), *niekorzystna znajomość* (1), *niemiły* (w3), *przykry dla innych* (1), *ostry* (2), *nieprzyjazny* (1), *nie lubi nikogo* (1), *sprawiający ból* (1), *złośliwość* (1), *uszczypliwy* (2), *wroga* (1), *niegrzeczny* (1), *przeszkadza* (1), *nudzi* (1), *dokuczliwy* (1), *odstrasza* (2), *nikt go nie lubi* (1), *odpychający* (1), *zrażająca do siebie* (1), *zarozumiały* (1), *niegodny zaufania* (1), *niewierny* (1), *nieprzewidywalny* (1). Osobowość Pokrzywy wydaje się bardziej złożona, niż wynikałoby to z odpowiedzi gimnazjalistów: *smutny* (1), *masochizm* (1), *samotny* (1), *outsider* (1). Pojawiają się nawet pochwały: *pożyteczny* (1), *potrzebna* (1), *zasługuje na szacunek* (1). Licealiści, podobnie jak młodsze dzieci, zwracają uwagę na wygląd i cechy fizyczne. Tym razem jednak jest to wygląd człowieka: *ładne włosy ciemne* (1), *świeży oddech* (1), *zdrowy* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *roślina* (1), *parzy* (2), *kłująca* (2), *napar z pokrzywy poprawia cerę człowieka* (1), *suchy* (1).

Tab. 68. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Pokrzywa (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Niemiły	,4667	,5882	,3667	,3000	,963	,413
Złośliwy	,0667	,3235	,1000	,1333	2,215	,090
Raniący	,8000	,6471	,3000	,1667	4,121	,008
Zły	,1000	,1765	,1000	,3333	2,073	,107

O tym, że Pokrzywa jest niemila, najczęściej mówią dzieci z grupy 2. One także zwracają większą uwagę na bycie złośliwym. Natomiast o tym, że Pokrzywa rani, z wiekiem mówi się coraz mniej. Ilość tych określeń systematycznie spada, zmiana jest istotna statystycznie. Z kolei kategoria „zły” pojawia się częściej u dzieci z grupy drugiej oraz u licealistów.

Metafory na temat dobra: Delfin, Kubek, Słońce Jabłoń (metafora Jabłoń została omówiona w rozdziale głównym)

Delfin – wskaźnik odniesienia

Tab. 69. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Delfin (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7333	2,4706	2,7000	2,7333	11,398	,000

Podobnie jak w przypadku metafory Wąż, wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem, a największa różnica występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą. Średnia najbliższa wartości 3 ponownie pojawia się w grupie licealistów, jednak jej nie osiąga. Sędziom trudno było uznać za cechę człowieka odpowiedź *hasa i hasa! Hasu hasu* oraz trzykrotnie pojawiające się *ssak*, które wprawdzie odnosi się do człowieka, ale możliwe, że badani przywołali tu strzępek informacji o delfinach: są ssakami, nie rybami.

Delfin, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Z punktu widzenia młodszych dzieci, najważniejszą cechą Delfina, lub Człowieka-Delfina, jest umiejętność pływania. Być może to wartość porównywalna do umiejętności wiązania sznurówek w przypadku Buta. Dla osób w tym wieku znaczy to więcej, niż dla dorosłych. Drugą konstytutywną cechą Delfina jest okazywanie radości, zabawa, skoczność. Wizja takiej wesołości jest na tyle dominująca, że większość dzieci z tej grupy na niej poprzestaje. Chętnie wspominają o swoim pozytywnym ustosunkowaniu do obiektu. *By umiał pływać, skakać wysoko* (5;3), *umie pływać* (8;1), *to by pływał pod wodą* (5;10), *bardzo lubi pływać, by mu się podobало, bardzo lubi pływanie* (7;10), *to by ciągle tak skakała po morzu, tak by morze lubiła, tak by nigdy z morza nie wychodziła i wszystko robiła w morzu* (5;2), *by lubił skakać, bawić się, np. w różne rzeczy grać, i lubiłby się z dużą ilością przyjaciół przyjaźnić, bo delfin lubi.* (8;0). *To by miał płetwy, by miał kształty delfina, by miał oczko, by miał nosek, by miał uśmiechniętą buźkę i by miał płetwy* (5;11),

Jest delfinem, jest cały niebieski, by umiał pływać na morzu głęboko (7;2), to by pływał, skakał, skakał przez obręcze, piłki łapał. Dotykał raczej. A była taka gra w Internecie... (6;8). To by musiał wypływać na brzeg żeby zaczerpnąć powietrza bo oczywiście to ssak. I główna nazwa to nazwa "delfin zwyczajny". Przecież to łatwizna! Tak jak „struś pospolity" (6;9). To bym na niej siadała, wrzucała do wody, pływała sobie na niej i głaskała. I bym ją kochała, bo ja kocham delfiny! (6;11). To by mówił tak: "jajaj!", by był ciągle w wodzie (5;5), to by się ze mną w ogóle nie spotykała, bo by był cały czas w morzu i by tam sobie pływała. Tylko jakbym miała wakacje i była nad morzem to może ona też by tam była. Jako delfin. Byłaby niebieska, miałaby niebieski ogon, brzuch miałaby biały i mieszkałaby w morzu. (6;7). Umiałby robić salto w powietrzu, byłby bardzo mądry, byłby ssakiem, miałby małe zęby, byłby rybą, umiałby robić sztuczki jakby był wytresowany, miałby płetwy i takie na grzbiecie... (7;2). To by miała taki czubek na grzbiecie i by skakała po takich dużych falach (7;2), by umiał pływać, grzeczny by był, by pływał z innymi delfinami razem robić (7;3), skakała z wody o tak [pokazuje ręką ruch] (7;0), by był szary i by miał taki ogonek, tak [rysuje palcem w powietrzu kształt ogona]. I by tak skakał (7;2).

W niewielu wypowiedziach widać zwrot w stronę ludzkich cech. Jeśli jakiś się pojawia, to dotyczy nóg: *To by skakał z wody do wody i pływałby z rybkami. I miałby płetwy i ogon. I nie może chodzić, tylko pływać w wodzie (5;5). To by... lubiłaby dużo pływać i lubiałaby nurkować i uczyć się pływać. Lubiałby bardzo chlapać i lubiałby moczyć nogi i by bardzo lubiał wodę (7;0). By lubiła pływać z delfinami i patrzeć na nie. Codziennie przychodzić i patrzeć na nie (5;9).*

W odpowiedziach, w których obiekt może być człowiekiem, najważniejsza jest aktywność sportowa, pomaganie, bycie grzecznym. *Że jakby była nad morzem, to by pomagała delfinom pływać, by z nimi pływała, by pomagała się ruszać, by się mogła bawić, rzucać piłeczkę i klaskać i delfiny mogą pomachać ogonem na koniec (7;4). Lubiałaby pływać, nauczyłaby mnie pływać i lubiłby pływać (5;10). Bardzo grzeczna, by się słuchała i robiła to, co pani każe (7;1).*

Na tym, dość jednorodnym tle, warto zwrócić uwagę na wypowiedzi, w których widać próbę kompromisu między cechami człowieka i zwierzęcia. Tu na przykład posiadanie ogona nie koliduje z posiadaniem dużej ilości spódnic i sukienek: *to by miała ogon, by była czarno-biała, by się przebierała za wieloryba. Może mieć ubrania czarno-białe i bluzki w ogony i spódnice i sukienki w ogony i spódniczki i bluzki i buty. I spinki i opaski. I by miała włosy czarno-białe i lubiłaby skakać do wody (6;10).* Człowiek-Delfin wygląda jak zwierzę, ale jego aktywności są ograniczone zastrzeżeniem „trochę”. Za to komunikuje się z rybami. *To by umiał trochę pływać i nurkować i by był niebieski jak delfin i by się dogadywał z rybami. By miał wygląd delfina. Tak (7;11).* Tu z kolei widać skojarzenie ze skakaniem po falach, szybko przełożone na realia przedszkolno-zerówkowe: *by ciągle robiła tak ręką [pokazuje dłonią ruch fali], by ciągle się*

bawiła w pufach (7;4). Woda może też być zastąpiona „świeżym powietrzem”: by lubiła skakać, by lubiła być na świeżym powietrzu, by lubiła kolor niebieski. (6;4). Trudno jednoznacznie przyporządkować dwie wypowiedzi: by umiał bardzo dobrze pływać i by miał takie małe zęby (7;10) oraz to by była taka piękna, taka śliczna (5;10).

Delfin, dzieci starsze (średnia 8;9)

U starszych dzieci utrzymuje się dominacja wyobrażenia zabawy, ale nieco częściej obiekty są ludźmi. I znów najciekawsze są „momenty graniczne”: *miły, dziwnie się śmieje, może niebieskawy? Nie, to niemożliwe. Umie pływać. (8;6).*

Jeśli obiekt jest zwierzęciem, jego najważniejszą cechą jest pływanie: *że dobrze pływa, że ma takie trochę małe zęby, że ma długi pysk (8;4), lubi pływać w wodzie, lubi się zaprzyjaźniać z ludźmi (8;4), by bardzo lubiła wodę, miałyby ogon, miałyby płetwy, miałyby kształt delfina (8;8).*

Za opisy zachowania zwierzęcia uznano: *wysoko skacze, szybki, chce się bawić, szczęśliwy, zawsze cieszy się, sympatyczny (9;0), że umie robić różne sztuczki i rozśmiesza dzieci. (9;11), zabawowy, miły, przyjazny (8;10).*

Człowiek także jest charakteryzowany przez pryzmat aktywności. To pływanie, choć czasem też inna dyscyplina sportowa: *lubiłby pływać, nie bała się wody (8;1), że dobrze pływa, wysportowany, ruchliwy, woli pływać niż oglądać TV itd. (8;11), jest energiczna, lubi biegać, pływać, lubi sport (9;11). Że dobrze pływa (8;7), że umie dobrze pływać (8;6), dobrze pływa, umie długo oddychać pod wodą, dobrze nurkuje (8;7). By dużo skakała, sport uprawiała (8;11). lubi pływać (9;8), że lubi pływać i bardzo szybko to robi. (10;1). Jego ulubiony styl, jak pływa, to delfin (9;6), lubi pływać jak delfin, lubi delfiny (8;3). Też lubi pływać, może ma gładką cerę (8;8).*

Życie w wodzie oraz błękitnawa skóra mogą zmienić się w niebieskie ubrania: *lubi ubierać się na niebiesko, dobrze pływa. Zabawna (9;6). Świetnie pływa, zręczny, lubi niebieski kolor (10;1). Niebieskie ubrania (8;10). Umiałby wysoko skakać, lubiłby bardzo pływać i lubiłby ludzi. Byłby ubrany w niebieskie ciuchy (9;10).*

Ten człowiek lubi wodę: *lubi pisać tak jak delfin. Lubi wody dużo, jest łagodna (8;2), lubi zwierzęta, lubi wodę (8;3). Pojawia się kilka informacji o jego nastroju i funkcjonowaniu wśród ludzi: fajna, ładna, spokojna, ciekawa (8;4), taka radosna, taka lubiana, energiczna. Byłaby odważna. Pocieszałaby innych. Koleżeńska, miła bardzo (8;6). Dwie uwagi wskazują na bardziej złożony obraz: że jest śmieszna, wesola, tak dużo razy skacze – już niektórych może zmęczyć. Ale*

nie rozgadana (8;7). *By był bardzo życiowym dzieckiem. Że przeżył w życiu takie różne rzeczy, czasem dobre, czasem złe* (8;10).

Za wypowiedzi spójne z powyższymi, ale niejednoznaczne pod względem tego, czy osoba badana ma na myśli człowieka, czy zwierzę, sędziowie kompetentni uznali: *że mnie lubi* (8;10), *pierwszy raz to słyszę. Że umie pływać, umie się bawić w wodzie* (8;9), *skoczny jak delfin i ładny jak delfin* (8;6). *Lubi pływać w wodzie, lubi jeść ryby, jest duży* (9;8).

Delfin, gimnazjum

Gimnazjaliści poświęcają mniej uwagi pływaniu, choć ten wątek ma znaczenie: *dobrze się czuje w wodzie* (2), *szybko pływa* (1), *lubi pływać* (2), *umie dobrze pływać* (2), *zwinna w wodzie* (1), *zwinna* (1), *szczupła* (1), *wysportowana* (2), *ruchliwy* (1), *energiczna* (2), *szybka* (1), *cichy* (1), *skoczek* (1). Pojawia się też wątek rozrywek: *radosny* (w5), *zabawna* (1), *lubiąca różne przeszkody* (1). Trudno określić, czy *piszcząca* (2) odnosi się do chichotów, czy do odgłosów zwierzęcia. Więcej wiadomo o funkcjonowaniu społecznym: *miły* (w4), *przyjacielska* (w3), *koleżeńska* (3). Jest też kilka określeń odnoszących się do intelektu: *mądry* (4), *sprytna* (1), *nie za mądra* (1), *utalentowana* (1). Wygląd: *piękna* (5), *silny* (1), *wysoki* (1).

Delfin, liceum

Licealiści zwracają uwagę na dobry humor Człowieka-Delfina: *radosny* (w6), *radość życia* (1), *szczęśliwy* (1), *rozrywkowy* (2), *wyskokowy* (1), *zabawny* (1), *gadatliwy* (1). *Towarzyskość* (1). To człowiek *lubiany* (1). Wskazują też na inne cechy funkcjonowania emocjonalnego: *dobroć* (2), *pełna nadziei* (1), *naiwny* (1), *wierny* (1), *kochający* (1). *Przyjacielski* i *przyjazny* dołączono do *miły* (w8). *Dziecinny* (1). Wspominają o intelekcie: *mądry* (3), *inteligentny* (w4). Aspekt fizyczny też jest ważny, jednak osoby badane wychodzą poza „pływanie”: *wysportowany* (2), *lubiący aktywność* (1), *szybki* (3), *zwinny* (3), *zręczny* (1), *żwawy* (1). Mówią też, że to *piękny* (w5), *umięśniony facet* (1). *Lubiący wodę* (1). Za cechy związane z nośnikiem uznano: *obślizgły* (1), *ssak* (3), *ocean* (1). Oto przykład sposobu, w jaki licealiści udzielają odpowiedzi na pytania: *hasa i hasa! Hasu hasu* (1). Prawdopodobnie chodzi o „radosny”, ale nie doliczono tej odpowiedzi do żadnej wiązki. Ta osoba badana uzyskała wynik na poziomie ósmego stenu w TCT-DP, a powszechność tej metafory oceniła na 4 w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „bardzo rzadki”, natomiast 5 „powszechny”.

Tab. 70. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Delfin (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
-----------	----------	----------	----------	----------	---	---

Lekkość	,0000	,0000	,0000	,0000	-	-
Miły	,0000	,1765	,3667	,3000	3,572	,016
Inteligentny	,0000	,0000	,0333	,1333	3,294	,023

Najwcześniej aktywizuje się dominanta „miły” – w drugiej grupie. Gimnazjaliści także używają dominanty „miły”, jeden raz padło też *sprytny*, czyli określenie zaliczane do wiązki „inteligentny”. Uczniowie gimnazjum czterokrotnie nazwali delfina mądrym, ale nie można było uznać tego za egzemplarze dominanty, ponieważ mądrość i inteligencja były rozróżnione we wcześniejszym badaniu z udziałem osób dorosłych. Licealiści czterokrotnie odwołują się do inteligencji, trzykrotnie do mądrości. Co ciekawe, w tym badaniu nikt nie uznał Delfina za lekkoducha, choć bywa on *radosny* i *naiwny*. Ta kategoria w odniesieniu do tej metafory pojawia się dopiero w odpowiedziach osób dorosłych.

Kubek – wskaźnik odniesienia

Tab. 71. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Kubek (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,8667	2,3824	2,6000	2,4333	3,168	,027

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem. Największa różnica występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą. Średnia osiąga wartość najbliższą 3 u gimnazjalistów, następnie spada. Gimnazjaliści piszą o posiadaniu uszu, byciu pustym, bez zainteresowań. Wszystko to jest bardziej „ludzkie” niż skrótowe hasła „kisiel”, „smaczne” bądź „herbata” kilkorga licealistów.

Kubek, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Młodsze dzieci w odpowiedzi na to pytanie starały się możliwie precyzyjnie opisać przedmiot: *by miał takie duże półkole, trochę takie chudsze i taką trzymawkę, którą jest zwykle półkole* (5;11). *To by był taki* [rysuje palcem w powietrzu]. *Nie byłby kółeczkiem tylko miseczką. I jakby się zmniejszyło to kółeczko... I ma taką rączkę...* (5;5). *Byłaby w nim woda jakaś na pewno, miałby jedno ucho, byłby jak walec, miałby dziurę w sobie, też kolorowy* (7;2). *Jak kawałek pionu od drzewa i taka zgięta gałązka, jakby przyczepione do kubka* (7;2). *To by był taki trochę okrągły i trochę dziwny* (7;10). Ważny jest nie tylko kształt, ale też wzór: *wtedy pomyślałbym, że jest*

kubkiem z myszka ta mysz to taki obrazek na kubku (7;2). To by był czerwony, czarny i biały (7;2). Kształtowi poświęcają więcej uwagi, niż możliwej zawartości: to by miała wodę (7;0).

Zawartość łączy się z interakcją z otoczeniem, która – w przypadku Kubka – może być kłopotliwa: *to by miał w środku wodę, że by go mógł zabić jakiś człowiek (5;10). To by ktoś w niego nalał herbaty albo kawy albo kakao albo mleko albo inki co moja siostra pije (6;8). To by miał uchwyt, to mieszkał w kuchni, mogłoby się z niego napić, można go pomalować (6;9). To bym wołała na nią "kubek!", to bym nalewała na nią kawę albo herbatę (6;11) – co ciekawe, nie „w nią”, a „na nią”.*

Za przykład wnioskowania na temat cech człowieka na podstawie cech przedmiotu można uznać: *to by lubiła pić, trochę by się chciała klócić bo kubek też może się rozbić, ale też jest taki twardy (8;0). To by miała niebieskie ubrania, bo kubek... jest woda niebieska w kubku a i kubek może być niebieski (5;10).*

W „stadium przejściowym” obiekt bawi się, że jest nośnikiem lub odpowiedzi dotyczy przedmiotu mającego uczucia: *to by stał i nic nie robił i tylko się przechylał i udawał, że ktoś pije z niego wodę. Stoi nieruchomo. Chłopiec, który udaje, że jest kubkiem (5;5). To nie za bardzo by się cieszyła, bo np. ktoś z niej pił. I jakby był duży wiatr, to ciągle by się przewracała (6;7). Jako ślad po dylemacie wynikającym z tego, że naczynia nie poruszają się samoistnie, pojawia się: to by ciągle robiła tak [pokazuje ręce pod boki] i by ją mama ubierała (6;10). Że by był śmieszny bo by miał kształt jak kubek (7;11). Skoro jest to śmieszne, to pewnie dziecko próbuje wyobrazić sobie człowieka. Liczba mnoga w wyrazie „uszy” wskazuje, że może tu chodzić o człowieka: *twardy, ma duże uszy (8;1).* W opisie obiektu ważne są też zmiany w otoczeniu. Zlew może zmienić się w basen: *To by się lubiła na basenie moczyć. By lubiła wszystkie kolory, bo kubki mogą być każdego koloru. (6;4).**

Jako człowiek, wyobrażony obiekt lubi dużo pić (co ciekawe, skoro alternatywą jest to, że pije się z niego): *dużo lubi pić (7;10), lubił pić ze swojego kubka, lubił wodę (5;3), by lubiła pić. Wodę. Myć ręce też. By lubiła wodę i fontanny (5;9).*

Młodsze dzieci mają dużo do powiedzenia o funkcjonowaniu społecznym Kubka. Nie są jednak zgodne: *to by stał, niegrzeczny, by brzydko siedział, tak skrzywiony jakoś, niedobry (7;3), że by pomagała mamie robić herbatę, że by sprzątała kubek, talerz, widelec, że pomagała robić obiad, kolację, śniadanie, podwieczorek, że by sprzątała po sobie w piaskownicy i płyty i zabawki, że by nie obsypywała dzieci piaskiem, bo może do oka i później oko będzie wrażliwe (7;4). Że jest grubszą dziewczynką i że ona fajnie się bawi, lubi rozmawiać (5;10). By niełatwo nawiązywała kontaktów, cicha, by ciągle stała w miejscu (7;4). Bardzo, bardzo grzeczna bo by się*

śluchala pani i nie gryzła ani nie szczypała (7;1). To by bardzo rzucał np. kamykami i by bardzo lubiał rzucać na odległość nim. Bo by był jak szklanka (7;0).

Kubek, dzieci starsze (średnia 8;9)

Dzieci z tej grupy poświęcają mniej uwagi wygladowi przedmiotu: *szeroki, mały (8;9)*. Tylko jeden chłopiec odpowiedział: *to bym z niego wypił mleko (8;10)*.

Jako sygnał „stadium przejściowego” między wyobrażeniem przedmiotu, a obrazem człowieka warto podkreślić wypowiedź, w której przyjaciela można otrzymać: *kolorowy, dobry, dobry z niego przyjaciel, można go otrzymać. Zawsze można go znieść, nawet kiedy jest trochę nieznośny (9;0)*. Ten opis też stanowi próbę możliwie ścisłego powielenia cech naczynia: *byłaby okrągła, z uchem, bo kubek ma jedno ucho. Człowiek albo okrągły albo taki jak kubek [rysuje palcem obrys kubka]. By bardzo lubił coś do picia. (8;8)*.

Najciekawsze są jednak odpowiedzi, w których widać wnioskowanie przez analogię: *że lubi dużo pić i lubi się dużo myć, czyli dba o higienę. Lubi jeszcze się malować, tak jak kubek ma różne wzorki (8;2). Trochę dziwne. Być jak kubek, jednokształtny, mały, nie rośnie z klasą, samotny, bo kubek jest sam, śmieją się z niego (8;6). Kubek jest delikatny, to ona może być delikatna, kubek łatwo rozbić (8;3). Jak ktoś go walnie, to to go bardziej boli. Bo kubek walnięty się stłucze, z tego co wiem (8;7). Pojemna, czyli jest mądra. Ma dużą głowę, dużo wiedzy (9;8). Lubi się myć, dlatego że kubek... jak się wypije, to trzeba umyć. Może zostać barmanem w przyszłości, bo do kubka się nalewa i miesza różne rzeczy (9;8). Że może wszystko przechować, tak jak kubek przechowuje wodę, bo kubek kojarzy mi się z wodą, a woda z pływaniem. Czyli jest pływakiem (10;1).*

Wygląd człowieka: *że dużo pije, niezbyt chuda, bo kubki są takie grube trochę (8;6), duże uszy (8;10), ubiera się w kolorowe ubrania, paski, ozdoby (9;6)*. Jako człowiek, Kubek lubi płyny: *lubi myć zęby, jest przyzwyczajony do wody (8;4), lubi pić (8;7), to że dużo pije napojów z kubka (10;1). Lubi pić napoje gazowane, lubi pływać (9;6)*.

Osoby z tej grupy chętnie mówią o życiu wewnętrznym Człowieka-Kubka. Mają różnorodne skojarzenia: *taki, że można by nim sterować, że on by się na wszystko zgadzał (8;6), w takim sensie, jakby miał jakąś pustkę w sercu (8;4). [śmiech] ma głębokie uczucia (8;3). W sobie ma dużo tajemnic i nikomu tych tajemnic nie mówi, trzyma w sobie śmiech, płacz, nie mówi nic nikomu o nich tylko dusi w sobie (8;7). Stoi i nic nie robi i się nie bawi z dziećmi (8;10). Taka mieszana, tak różnie... czasem wesoła, czasem smutna. Czasem niemila a czasem miła. Różnie by z nią bywało. Czasem grzeczna, czasem niegrzeczna (8;6). Nie słucha, po prostu stoi. Do nikogo się*

nie odzywa. Jest taka zamknięta w sobie (9;11). Bardzo by był pomocny i przydatny (9;10). Nie za przyjazny (9;11). Głęboka, ładna (8;4). Silna, twarda (8;8), by była twarda jak kubek (8;11).

Kubek, gimnazjum

Uczniowie gimnazjum zwracają uwagę na ucho, twardość, kruchość, okrągły kształt oraz na przestrzeń wewnętrzną. Prawdopodobnie ta ostatnia cecha służy do wnioskowania o zasobie wiedzy Kubka: *usząty (2), duże uszy (4), ma odstające uszy (2), dobry słuch (1), twarda (3), energiczny (1), gruba (5), wysoka (1), mały (1), jest lekka (1), krucha (1), słaby (1), pusty (3), jest płytka (1), bez zainteresowań (1), głupia (2), ma dużą wiedzę (1), chłonąca wiedzę (1), zamknięta w sobie (1).*

Kubek, liceum

Licealiści zwracają uwagę na kontekst używania przedmiotu, z niego wyciągają wnioski: *będąca ostoją dla domu (1), przyjacielski (1), pomocny (2), zapracowany (1), pracowity (1), kawoholizm (1), alkoholik (1), miłowanie uzależnień (1), leniwy (3), praktyczny (1), zachłanny (1).* To osoba przede wszystkim *gorąca* (w6, po uwzględnieniu kontekstu). Jednocześnie ktoś *kruchy* (2), *delikatny* (1), *pusty* (4), *głupi* (1), *łatwowierny* (1) jak i *nieporuszony* (1), *twardy* (1), *stabilny* (1). To może czynić go *nieprzeniknionym* (1) i *tajemniczym* (1). Wygląd: *duże uszy* (2), *ma duży brzuch* (1), *ciężki* (1), *krągły* (1), *szeroki* (1), *zgrabny* (1).

Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *herbata* (2), *napój* (1), *głęboki* (1, po uwzględnieniu kontekstu), *różowy* (1), *ciepło* (1), *smaczne* (1), *kisiel* (1), *łatwo go uszkodzić* (1), *zima* (1). *Ograniczenie* (1). Analizując odpowiedzi licealistów trzeba zwracać uwagę na kontekst. Przykładem słowa szczególnie podatnego na kontekst jest „ciepło”: *ciepły, ciężki, łatwowierny* vs *ciepło, smaczne, kisiel*.

Tab. 72. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Kubek (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Ciepły	,0000	,0000	,0000	,1667	4,098	,008
Gruby	,0333	,0588	,1667	,1000	1,053	,372

Z dwóch wyznaczonych dominant, istotne zmiany zauważono w częstotliwości mówienia o czymś „cieple”. Ta dominanta wydaje się nieaktywna aż do liceum. Co ciekawe, nie będzie tak w przypadku Słońca. Uwagi na temat obłego kształtu lub tuszy („gruby”) pojawiają się we wszystkich grupach, choć niekoniecznie odnoszą się do człowieka.

Słońce – wskaźnik odniesienia

Tab. 73. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Słońce (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7333	2,6970	2,2667	2,8333	9,998	000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem. Największa różnica występuje pomiędzy pierwszą a drugą grupą. U gimnazjalistów jest niższa niż w grupie drugiej i w liceum. Średnia osiąga wartość najbliższą 3 u licealistów.

Słońce, dzieci młodsze (średnia 6;7)

W badaniu osób dorosłych bodziec Słońce adresowany był do cechy „dobry”. Okazało się jednak, że dominuje cecha „radosny”. Na drugim miejscu było „dający ciepło”. Najmłodsze dzieci skupiają się na świeceniu, lokalizacji w kosmosie oraz wysokich temperaturach: *to by świecił bardzo mocno (5;10). Że jest taka żółta, tak leje tymi promieniami (5;2). To byłby cały żółty, daleko i by raził oczy, byłby jasny (7;2). To by był bardzo wysoko i świecił gorącem i robił światło (5;5). To by świecił i był gwiazdą, to by mieszkał w kosmosie, to miał powierzchnię około 1000 stopni Celsjusza (6;9). To by nikt nie poleciał na niego, bo ta jest za gorąco. By ktoś umrzał. By paliło. Za gorąco tam jest (5;5). To wtedy nie mogłabym jej dotknąć, bo by była bardzo gorąca i by mogła mnie spalić. I by tak mocno świeciła a ja bym bez czapki to by mnie głowa bolała (6;7). To by mocno grzał, by było ciepło, by wychodziła tęcza, by był czerwony, żółty i pomarańczowy i już (6;8). Świeciła mocno (7;0). By był żółty i miałby promyki (7;2). Nie moglibyśmy jej dotknąć, ale by świeciła w dzień (7;2). Byłby trochę promienny. I okrągły. I by świecił (7;10).* Odpowiedzi znacznie różnią się wyobrażeniem o świetle: *byłby gorący, byłby w kosmosie, najbliższa planeta to by był Merkury (7;2), by był żółty, gorący, cieputki, by umiał latać (7;3). Jakby nie było prądu, to by nam mógł świecić. I byśmy nie musieli mieć kuchenki, bo by nam wszystko ogrzewał (7;11). To by miał promyki i by był żółty. Najlepiej by było polecieć w kosmos, mieć laser wodny i go wygasić, żeby tak nie świecił dzień i noc, bo ludzie nie mogą spać (5;11).*

Jako człowiek, Słońce ma kilka dominujących cech. Lubi słoneczne dni oraz aktywności związane z ciepłem. Wstaje wcześniej rano. Jest miły dla innych dzieci. Pogodny, uśmiechnięty: *jest promienny, żółty kolor skóry (8;1). By był gorący, by lubił chodzić do jacuzzi (5;3). Że by był bardzo uśmiechnięty i fajnym kolegą, że by biegał przy słońcu i lubił słońce (7;10). By bardzo rano*

by wstawiała, byłaby porannym słowikiem, byłaby fajną dziewczynką (5;10). To by lubiał patrzeć na słońce i by lubiał chodzić w krótkim rękawku i by lubiał kiedy by było słońce (7;0). Wesola, pogodna, by zapraszała inne dzieci do zabawy, one by się chciały bawić (8;0). By była słoneczna, uśmiechnięta zawsze, by lubiła każdą pogodę, każdą porę roku (6;4). Rozpromieniona, miałyby okulary, szczęśliwa, łatwo nawiązywałaby kontakt. Lubiana przez panią. Ubiera się na żółto (7;4). Grzeczna bo by wykonywała polecenia i by się słuchała pani (7;1).

Człowiek-Słońce otacza się świecącymi przedmiotami, lubi wzór będący symbolem nośnika: *by lubiła promyki słońca i słońce malutkie z promykami (5;9), to by miała wszystko żółte i by była taka świecąca. By miała brokat wszędzie (5;10). Dziewczynki kojarzą bodziec z nadmiernym opaleniem: że może słońce mocno świecić i może się opalać, może ją szczypać bo mama nie miała kremu i jej nie posmarowała a jak nie ma czapki to może doznać wstrząsu mózgu od słońca (7;4). To by była, to by miała skórę żółtą i taką czerwoną i by była opalona bardzo, bardzo, bardzo, bardzo (6;10).*

Słońce, dzieci starsze (średnia 8;9)

Dzieci z tej grupy nie skupiają się tak bardzo na wyglądzie gwiazdy. W „stadium przejściowym” rozważają inne cechy i możliwości: *to by była ciepła. Ogrzewałaby się cały czas przy kaloryferze. By z niej wystawały promyki (8;8). Drugie wyjaśnienie problemu emitowania ciepła: gorący, czyli szybko się poci na wf-ie (9;6). To by poleciała z Mikołajem sankami, na słońcu by była (8;3).*

Warto zwrócić uwagę na kolejne przykłady wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech nośnika: *gorące czyli taki przystojny, ostry trochę. Też lubi żółte ubrania, lubi kiedy świeci słońce (9;0). Taka radosna, bo słońce jest takie piękne. Taka koleżeńska, lubiana. W ogóle by nie miała kłopotów w szkole. Miałyby dużo przyjaciół (8;6). Jest uśmiechnięty, lubi jak jest ciepło. Pewnie chce zostać astronautą. Bo jeśli jest takim słońcem, to powinien lubić planety (9;8). Opalona, świecąca to znaczy nosi bransoletki, kolczyki, ozdoby. Raczej miła (9;6).*

Inne rozwiązanie problemu świecenia: *uważa się za takiego ważnego, lubi rzeczy które się świecą (8;11). Według innych dzieci z tej grupy, Człowiek-Słońce lubi ubierać się na żółto, ale częściej mówią, że jest pogodny, „słoneczny”, otwarty na świat: wesola (8;10), wesoły (8;10), pogodny, miły, uśmiechnięty (8;10), pogodna, jasna, wesola (8;3), że jest przyjazny (8;7), jest promienna jak słońce, lubi się uśmiechać, lubi kolor żółty (8;2), słoneczny i wesoły jak słońce. Ciepły i przyjemny (8;6). Jest bardzo wesola, taka słoneczna. Lubi kolor żółty, lubi spędzać dużo czasu na słońcu, słoneczna jest (8;6). Jest miła, lubi kiedy jest ciepło, uśmiecha się często (8;8). By była uśmiechnięta (8;11). Bardzo lubi słońce i lubi się ubierać na żółto (8;10). Słoneczny! Jest*

*bardzo koleżeński, ma dobry humor, jest dowcipny (8;7). Jasnym być, otwartym w sobie, lubić przyrodę, opalać się, jeździć, podróżować, lubić wszystkie pory roku (8;6). Radosna, miła i piękna. Taka promienna. Bardzo lubiła dzieci i wszystkich by lubiła (8;7). Byłby bardzo miły, ubierałby się na żółto, dzieci by go lubiły i byłby zawsze uśmiechnięty (9;10). Jest zawsze uśmiechnięta, ze wszystkiego się cieszy, wszystkim pomaga (9;11). Lubił kolor żółty, że nie przeszkadza mu jak patrzy na słońce (8;9). Otwarta, lubi się opalać (9;8). Lubi się opalać, jest łagodny, w sensie – miły (8;4). Promienny, ma piegi. Ciągłe uśmiechnięty (10;1). Zalety intelektu nie są tu istotne. O tej sferze wspomina tylko jedna osoba badana z tej grupy: *miły i mądry* (9;11).*

Skojarzenie z kształtem tarczy słonecznej przedstawionej jako twarz, ale z pominięciem uśmiechu: *buzię okrągłą ma* (8;4). Za odwołanie wyłącznie do cech nośnika uznano: *świecąca* (8;4), *to bym się opalał* (8;10).

Słońce, gimnazjum

Najważniejszy jest stale dobry humor oraz życzliwość. *Radosny* (w13), *cieszy się z byle czego* (1), *szczęśliwa* (2). *Miła* (4), *pomocna* (1), *koleżeńska* (1), *ciepła* (7). *Jasna* (3), *piękna* (w4). Ponadto: *zabawny* (1), *przytulna* (1), *odległa* (1). Czterokrotne użycie rodzaju nijakiego: *piękne* (1), *jasne* (1), *ciepłe* (1), *świejące* (1), które świadczy o aktywizacji skojarzeń wyłącznie z nośnikiem.

Słońce, liceum

Tu także dominuje pozytywne nastawienie do otoczenia: *radosna* (11), *promienny* (2), *rozpromieniony* (1), *szczęśliwy* (2), *pogodna* (3), *uśmiechnięty* (3), *optymista* (1). Co więcej, to człowiek *niosący dobro* (1), *dający szczęście* (1), *dający światło* (1), *poprawiający humor* (1), *kochany* (3), *bezpieczny* (1), *miły* (w2), *pocieszny* (1), *przyjazne* (2, raz w rodzaju nijakim), *uprzejmy* (1), *ciepły* (6, w tym trzy razy w rodzaju nijakim), *gorący* (1, o człowieku, jak wynika z kontekstu), *słoneczny charakter* (1), *jasny* (2, w znaczeniu bliskim „towarzyski”), *będący w centrum* (1), *wszystkowiedzący* (1), *oświecony* (1), *światły* (1), *coś najważniejszego* (1). Ponadto: *piękno* (1), *opalony* (1), *sexy* (1). Jako głos krytyki pojawiają się: *parzący* (1), *oślepiający* (1) czyli *odrzucający* (1), *nie można na niego patrzeć* (1), *złudzenie* (1), *naiwność* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *wielki i przedwieczny* (1), *przyjazne* (1), *ciepłe* (1).

Tab. 74. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Słońce (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Ciepły	,0333	,0588	,2667	,4333	4,661	,004

Radosny	,2333	,6471	,4667	,6667	2,908	,037
Miły	,1667	,4412	,2000	,2333	1,836	,144

Statystycznie istotne okazały się zmiany w stosowaniu dominant „radosny” i „ciepły”. Ilość określeń „ciepły” rośnie systematycznie. O radości nieco więcej mówią członkowie grupy drugiej oraz licealiści. Być może wynika to z tego, że cecha „bycie ciepłym” jest bardziej subtelna, bardziej złożona. Obejmuje postawy i zachowania, które trudniej zaobserwować, niż ogólną wesołość. Czym w takim razie różni się „bycie ciepłym” od „bycia miłym”? Wszyscy uważają, że Słońce jest miłe. Jednak „miły” znaczy mniej niż „ciepły”. Poza tym, to jedno z bardziej rozpowszechnionych, wcześniej przyswajanych i „bezpiecznych” określeń.

Metafory adresowane do wymiaru ładne-brzydkie

Metafory na temat brzydoty: Bajoro, Ropucha

Bajoro –wskaźnik odniesienia

Tab. 75. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Bajoro (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7667	2,1471	2,6000	2,3333	3,522	,017

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między pierwszą, drugą i trzecią grupą, następnie spada. Zmiana jest istotna statystycznie. Najmłodsze dzieci opisują najczęściej zbiornik wodny, nieco starsze mówią o brudnym rówieśniku. Najwyższą wartość wskaźnik osiąga w grupie trzeciej – gimnazjaliści widzą obiekt tej metafory jako osobę „płytką”. Te spośród odpowiedzi licealistów, które prawdopodobnie są skojarzeniem z nośnikiem, próbą bycia dowcipnym lub w których użyto rodzaju nijakiego „ono” nie zostały zakwalifikowane jako charakterystyki ludzi. Między innymi: *mało wody, śmierdzące, to dom Cthulhu jest! On zjada ludzi.*

Bajoro, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Najmłodsze dzieci właściwie nie różnicują Bajora od Bagna. Opisują zbiornik wodny lub brudne kąpielisko. *To by w nim pływały ryby i jeden rekin, ale rzadko pływają rekiny w Polsce i by był niebieski, niebiesko-przeźroczysty i było przez niego widać ryby i fale (5;11). To by pod nim łowili ryby (5;10). To byśmy mogli się w nim kąpać. Jakby było gorąco to byśmy mieli od razu*

rzeczkę (7;11). To by był brudny, nikt by w nim nie pływał, by nikt do tego się nie zbliżał (5;5). By brudny był, ludzie by na niego wpadali, bo by go nie widzieli, taki czarny (7;3) – czemu „na niego”, nie „w niego”? To jest błoto na świni. A te świni tam się kąpią po prostu (6;8). To by się połamał. Bo jest rzeka, zamarza, potem jak odmarza połamała się (5;5).

Pojawiają się dziwne formy bytowania. Nie ludzie, nie zwierzęta: *to by nie zaczyszczał wody. Był błękitno-szary. To by mieszkał w ściekach. Ścieki znajdują się pod ziemią (6;9). Brudna i nie mogłaby się wykąpać, bo już się kąpała w brudnej wodzie. I ludzie by w ogóle tam nie wchodzili. I byłoby jej smutno, bo byłaby sama i miałaby tylko przyjaciół pod wodą. Czyli ryby (6;7). To by był zielony, niebieski i brązowy (7;2).* Te komplikacje mogą wskazywać, że dziecku trudniej przenieść na osobę cechy zbiornika wodnego niż, na przykład, zwierzęcia. Nie jest to jednak przesądzone. Czy zbiornik wodny może stać się człowiekiem? Tak, na przykład jeśli ten człowiek wydziela płyny: *poci się (8;1). Poza tym jest taki większy, trochę mokry. Bo kałuża to woda, a woda jest mokra (7;10).*

Jeśli dzieci wyobrażają sobie obiekt tej metafory jako człowieka, to, podobnie jak w przypadku Delfina, zwracają uwagę na umiejętność pływania lub inną formę „kontaktu z przyrodą”. Te uwagi nie są jednak tak liczne, jak w przypadku nośnika-zwierzęcia. *By nosił brudne ubrania, by się kąpał w brudnej wodzie, by umiał pływać (5;3). By lubił morze i by pływał (7;2). Twardy i bardzo dużo łązi w takie dzikie miejsca (7;10).*

W niektórych wypowiedziach pojawia się już kontekst społeczny. Bajoro nie jest popularne. Dzieci odstręcza brud: *byłaby zawsze brudną dziewczynką, lubiłaby tylko brudzić i byłaby nie taką fajną dziewczynką (5;10). By lubiła się z dużą ilością dzieci bawić, ale nie w takie fajne zabawy, tylko w takie, co Helenka wymyśliła (8;0). To by była... by wszystko wyjmowała ze śmieci. Bo Roxana tak zrobiła (5;10). To by lubiał brud i by lubiał się brudzić i by lubiał się bawić w błocie i by lubiał bardzo skakać w błocie (7;0). Może kogoś oblać jak jest lany poniedziałek, to może ta woda być brudna, może jak się wlewa wodę do basenu to brudną, może się ubrudzić jak się wchodzi do basenu (7;4).* Tylko jedna wypowiedź z tej grupy zawiera uwagę, która może być sugestią współczucia: *cała brudna, by od niej śmierdziało, by się ciągle ubierała na czarno i by była nieszczęśliwa (7;4).* Brakuje wypowiedzi pozytywnych lub neutralnych. Trzy wyjątki: *by lubiła kaczki pewnie, by lubiła pływać na kajaku czy na łódce, na statku, łowić ryby (6;4), grzeczna, bo też by robiła co pani każe (7;1). By posprzątała tam, w tym bajorze i by strumień był czysty. Bo w jednej bajce tak zrobili (5;9).* Najwyraźniej dzieci piętnują upodobanie do brudu. Choć robią to z pewną fascynacją. Opisują Bajoro z roziskrzonymi oczyma.

Bajoro, dzieci starsze (średnia 8;9)

Starsze dzieci także są przekonane, że wyobrażony obiekt musi mieć silny związek z wodą. Znajdują kilka możliwości. Bajoro może lubić pić wodę, umieć pływać, być brudnym: *brudny* (8;10), *lubi być brudny*, *lubi kolor brązowy*, *lubi ziemię*, *lubi być na ziemi* (9;8), *jest brudny*, *flejtuch*, *śmieciarz*, *wywalający wszystko naokoło*, *nie lubiący się myć* (8;7), *by była brudna cały czas* (8;11). W jednym przypadku *rzadko się myje*, *lubi rysować podmokłe tereny* (9;6). Wypowiedzi zawierające informację o piciu wody sprawiają wrażenie, jakby chwytaly „moment przejściowy” między dwoma wyobrażeniami: zbiornika i człowieka: *ma dużo w sobie wody*, *lubi dużo pić* (8;6) oraz *mokre*, *lubi pić wodę* (8;3). Niektóre próby przerobienia Bajora na człowieka kończą się niepowodzeniem: *bardzo lubi wodę*. *By była brudna, nie myła się*. *Okrągła*. *To jest woda*. (8;8). Inne dziecko odpowiada krótko: *woda* (8;4), *brzydki* (8;4), *nie lubię* (8;10).

Zestawienie brudu i upodobania do wody (a więc potencjalnie: do kąpieli) powoduje oczywisty konflikt. Dlatego problem „czy się myć?” pozostaje kwestią otwartą. Choć dwoje dzieci zapewnia, że obiekt bardzo lubi kąpać się w bajorze *lubi się kąpać w bajorze* (8;3), *bardzo lubiłby się kąpać w bajorze* (9;10) oraz że *umie pływać* (8;10), to inne mówi: *nie lubi gdy bajoro jest zarośnięte*, *nie lubi się bardzo kąpać w bajorze* (8;2). W końcu naturalny zbiornik może być zastąpiony przez sztuczny: *lubi się myć*, *często chodzi na basen* (8;11).

Inną próbą rozwiązania problemu bycia zbiornikiem wodnym jest skojarzenie człowieka z adekwatnymi kolorami: brązowym i niebieskim. Z czymś pozytywnym. Będą to czekolada i fatałaszk. *Niewielkie*, *lubi coś brązowego*, *jak czekolada*. *Lubi pływać łodzią z brązowego drewna* (9;0). *Ma ciemną cerę*, *czyli jest taka brązowa jakby*. *Lubi czekoladę* (8;8). *Że można powiedzieć, że lubi niebieski*, *ma dom niebieski*, *np. lubi pić wodę taką normalną i ma opaski niebieskie* (8;6). Pojawia się też nowy wymiar: głębia. Rozumiana dosłownie i w przenośni. *Głęboki*, *niebezpieczny*, *brudny i śmierdzący* (10;1), oraz *nie da się z niego jakby wyciągnąć żadnych informacji*. (10;1).

Mimo to, w odpowiedziach dzieci z drugiej grupy jest zaskakująco dużo uwag o funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym Bajora. Większość – krytyczna: *brudne*, *trochę jak bagno*, *zawsze smutny*, *chce się zemścić na ludziach*, *że nikt się z nim nie bawi*, *taki zzieleniały* (8;6). *Smutny*, *by często przychodził do szkoły z taką bladą miną* (8;9). *Niechlujna*, *obrażalska* (9;8). *Jest niegrzeczna*, *jest po złej stronie* (9;11). *By była brudaską*, *lubiła takie robale różne i by obrzydzala dzieci tym* (8;7). *Nie umie czegoś*, *co potrafią inni*, *np. grać w koszykówkę* (8;10). *Dzielny*, *chodzi po bagnach* (8;4). Jeden opis wyróżnia się na tym tle: *tak jak bajoro jest takie głębokie*, *to ona tak głęboko, głęboko w swoim sercu miałaby dużo dobrego*. *Broniłaby*. *Jakby ktoś uciekał*, *to ona by tak zanurzała tę osobę jakby w siebie*, *jak bajoro*, *i broniła*. *Jak oni wskakiwali do wody to się nie topili*. *A jak tamten zły wskakiwał do wody to on się topił* (8;6).

Bajoro, gimnazjum

Tu także nie jest to postać pozytywna. Określenia można podzielić na trzy podgrupy. Pierwsza wiąże się prawdopodobnie ze skojarzeniem „niezbyt głęboki zbiornik wody, stojąca woda bez przepływu”. Stąd: *płytka* (10), *nie ma żadnych problemów w życiu* (1), *nieciekawa* (1), *tępa* (2). *Stoi* (1) – pojedyncze określenie, prawdopodobnie chodzi o zachowanie „stoi w kącie i tępo się gapi”. Druga podgrupa wyraża sposób zachowania Bajora i reakcję nań: *niemiła* (2), *niekoleżeńska* (1), *ohydna* (1). Jednak najważniejszy (najbardziej liczny) jest opis wyglądu i innych cech fizycznych: *brudna* (10), *niehigieniczna* (1), *niechlujna* (3), *nie lubi myć się* (1), *niedomyta* (1), *nie dba o siebie* (1), *śmierdząca* (5). Zdaniem jednego z gimnazjalistów, dziewczynie, która jest jak Bajoro, może brakować biustu – *deska* (1). Poza tym, jedna osoba wskazała na: *wysportowana* (1).

Bajoro, liceum

W porównaniu do młodszych grup, licealiści okazali się niespodziewanie pobłażliwi wobec Bajora: *głęboki*, *natchniony*, *z weną* (1), *wspaniały charakter* (1), *głęboki* (4, w tym dwa nośnikowe), *dająca spokój* (1), *przy której można odpocząć* (1). Być może zadziałało tu skojarzenie z Michałem Bajorem, a może to odpowiedzi ironiczne. Należało jednak zinterpretować je dosłownie, żeby nie robić precedensu. Pojawiają się też określenia zgodne z przewidywaniem: *brudny* (3), *śmierdzący (w tym raz w rodzaju nijakim)*, *brzydki* (2), *zaniedbany* (2), *martwy* (1), *obojętny* (1), *niebezpieczny* (2 w tym 1, w rodzaju nijakim), *nieprzyjemny* (1), *ktoś niemiły* (1), *wstrętny* (1), *staje na drodze* (1), *bałaganiarz* (1), *pijaczyna* (1), *kłamliwy* (1), *nieuczciwy* (1), *skrywający tajemnicę* (1), *tajemniczy* (1), *podejrzliwość* (1), *nieufny* (2), *podstępny* (1), *tajemniczy* (1). Skojarzenia z nośnikiem: *mokry* (2), *zimny* (1), *ciemny* (1), *mało wody* (1), *śmierdzące* (1), *nieprzejrzyste* (1), *nieprzeniknione* (1), *pływający* (1), *to dom Cthulhu jest! On zjada ludzi* (1), *płytkie, głębokie* (1).

Tab. 76. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku Bajoro

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Brudny	,6333	,3529	,5333	,1667	3,452	,019

Im starsi są badani, tym rzadziej używają dominanty „brudny”, choć u gimnazjalistów jest ich nieco więcej, niż u osób z grupy drugiej. Być może wynika to z ogólnej postawy krytycznej i pewnej konsekwencji opisu – odpowiedzi uczniów gimnazjum bywają bardziej jednoznaczne pod

względem ewaluacji, licealiści częściej skłaniają się ku ambiwalencji i złożoności. Brud fizyczny zastąpiony jest wadami charakteru.

Ropucha – wskaźnik odniesienia

Tab. 77. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Ropucha (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,6000	2,1471	2,7000	2,9333	17,000	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta, zmiana jest istotna statystycznie. Najmłodsze dzieci sięgają do zasobu wiedzy na temat płazów, nieco starsze próbują zadatować ropuchę do warunków szkolnych. Gimnazjaliści widzą w niej głównie brzydotę. Licealiści także, ale opisują jej niezachęcający wygląd bardziej szczegółowo.

Ropucha, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Głównymi cechami Ropuchy (pomijając przypadki wiedzy eksperckiej, jak pierwszy z poniższych) są skakanie, zjadanie much, kumkanie/skrzeczenie, bycie zielonym, posiadanie skóry pokrytej maziowatą substancją. *To był płazem, oczywiście. I niektóre ropuchy nawet zmieniają kolor. I mogą nawet mieszkać na drzewach. Drzewopłaz jadowity! (6;9). To wtedy byłaby cała zielona i by skakała (7;2). To by skakał (5;10). By często tak skakał jak ropucha. I miał długi język (7;10). By umiał skakać wysoko, by lubiał zabijać muchy (5;3). Głośno by skrzeczał, żyłby w wodzie, zjadałby muchy (7;2). Zjadał muchy, by pływał na takim listku dziwnym (7;3). To by był taką żabą, by skakał i by się bawił, jakby miał kolegę ropuchę (5;5).* Wizja obecności Człowieka-Ropuchy wydaje się niektórym młodszym osobom badanym dość ekscytująca: *słyszałem, że żaba to mutant. Słyszałem, że pojawił się na mieście mutant. To by tak kumkał [pokazuje]. I jeszcze ma długi język. By skakał. I miał takie skrzela (5;5). Będzie skakać po wodzie pum! Pum! Pum! (7;0). To byłby żabą, skakał bardzo wysoko i by robił "ŁYBIT!" (6;8).*

U dorosłych osób badanych Ropucha budzi odrazę, choć w tej grupie informacji o tym jest niewiele: *by jej nie można brać do ręki bo by się można zarazić (7;2), jakby była ropuchą, to wtedy bym się wstydziła i nie chciała jej dotknąć. I byłaby zielona i mieszkała w stawie i ciągle kumkała i miałyby jeszcze dwie kropeczki (6;7). To bym jej nienawidziła i bym się nie zbliżała ale dałabym jej muchy na podwieczorek (6;11). To bym go nie lubił bo by był brzydki i nie lubię ropuch. Bardziej żaby lubię (7;11).*

W „stadium przejściowym” ropucha ma uczestniczyć w lekcjach. Pojawia się też problem pocałunku: *To by był śmierdzący, miał maź i skakał i trzeba by było go pocałować, żeby się zmienił w chłopczyka. A najlepiej, żeby bocian go pogonił, bo w szkole nie może być żab, bo by było śmierdząco i by była obślizgła podłoga i by skakał na głowę* (5;11).

Człowiek-Ropucha ma krosty lub piegi, lubi przebierać się za żabę: *brzydki* (8;1), *nie byłaby ładną dziewczynką bilaby się z chłopcami, byłaby po prostu niefajną dziewczynką* (5;10), *by bardzo wysoko skakał, miał trądzik, był zręczny i wegetarianinem* (7;10), *piegi, ubierałaby się na ciemny zieleń, by ciągle rechotała, niełatwo o kontakt* (7;4), *to by miała strój jak ropucha* (6;10), *by chciał być taki brzydki, udawać że jest ropuchą, lubiałby skakać by lubił być jak żaba* (7;0).

Dziewczynki charakteryzują ją przez jej upodobanie do koloru zielonego, do żab, oraz tęsknotę za księciem: *by lubiła żaby i zielony by lubiła. Patrzeć jak rosną żabki, bo rosną. Najpierw są kijanki* (5;9). *Może mieć staw z żabami, może mieć nad jeziorkiem żaby, może mieć u cioci, mogą skakać po kamieniach i po łące* (7;4). *to by miała wszystko zielone, taki brzydki zielony. Jakby pani mówiła "w książce wybieramy swoje ulubione zwierzę" to by wybierała żabę* (5;10). *By chciała mieć księcia z bajki, by miała krosty na twarzy, by lubiła bajki z ropuchą* (6;4). Jedna osoba wytknęła jej ponadto: *by nie chciała się ze wszystkimi bawić, by mówiła swoim koleżankom, „z tą koleżanką się nie bawimy, bo ona ma inną koleżankę i się nie podoba”* (8;0).

Ropucha, dzieci starsze (średnia 8;9)

Za opisy zwierzęcia uznano: *zielony* (8;4), *jest zielony. Skacze jak ropucha, je owady, ma długi język* (8;7), *jest obślizgła* (8;8). Jako niejednoznaczne: *to by robiła tak ustami* (8;3). Dzieci z tej grupy wspominają o swojej niechęci wobec obiektu metafory: *to bym go wygonił z domu, bo ja nie lubię żab* (8;10), *że bardzo lubi porywać dzieci, bo tak było w „Calineczce”* (8;10), *skoczny jak ropucha, taki że nie chce się dotknąć, ucieka* (8;6).

W „stadium przejściowym” obiekt może żywić się owadami, ale potrzebuje ubrań: *brzydka, obślizgła, żabowata, by jadła muchy i inne latające owady. Długi język. Na bluzce żaba zielona. Ubierałaby się cały czas na zielono, bo bardzo lubi zielony* (8;8).

Za przykład wyciągania wniosków o cechach człowieka na podstawie cech zwierzęcia można podać: *nie lubi, jak się go dotyka, dlatego bo ropucha ma jad. Jest obrzydliwy, czasami ludzie się tak zachowują* (9;8).

Jeśli obiekt jest człowiekiem, w jego opisach utrzymuje się wątek brzydoty i skoczność. Zielona skóra pojawia się jako zielone ubranie. Plamy na skórze zmieniają się w pieprzyki lub

strupy. Człowiek-Ropucha ma upodobanie do żab oraz przedmiotów z nimi związanych, a czas spędza przesiadując w pobliżu stawów: *wysoko skacze, lubi ciemnozielone ubrania, często lubi iść nad staw, tam siedzi nad stawem sobie* (9;0), *lubiłaby skakać* (8;1), *że jest brzydki* (8;7), *brzydka* (9;8), *by była brzydka* (8;11), *że lubi skakać i lubi kolor zielony* (8;4), *lubi żaby* (8;3), *dużo pieprzyków* (8;10), *ma gdzieś strupy. Jak śpi, to chrapie* (9;6). *Lubi płazy* (10;1). Jedzenie owadów występuje jako w kolekcjonerstwo. Zielony kolor skóry może być wynikiem niestrawności: *by łapał robale i nie wypuszczał. I pisał o nich i wypuszcza po dwóch tygodniach. Bo ciągle się zastanawia. By był zielony jakby coś niedobrego zjadł* (8;9). Eksperymenty dotyczą też samych ropuch: *jest brzydka jak ropucha, lubi taki kolor jak ma ropucha, lubi ropuchy i robić z nich eksperymenty* (8;2).

Człowiek-Ropucha jest nieprzyjemny nie tylko z wyglądu, ale też z charakteru. Dąsaniu się towarzyszy specyficzny sposób mówienia lub wydawania dźwięków. Jeśli mówi normalnie, to i tak za dużo lub „brzydko”: [śmiech] *jest czasami naburmuszona, niezbyt grzeczna, mówi niezrozumiale, dużo płacze, tak beczy i jest bardzo niemila dla innych* (8;6). *Taka obrażalska, taka niemila. Od razu jakby ktoś powiedział, że jest jakimś zwierzęciem, to od razu by mówiła, że nim nie chce być i obrażała się* (8;7). *Brzydka, nieciekawa. Na wszystkich by tak kumkała. Nielubiana, niekoleżeńska* (8;6). *Obślizgłym być, brzydkim, nikt go nie chce znać, jest samotny, mści się na ludziach* (8;6). *Dzieci by go nie lubiły, byłby gruby, ubierałby się na zielono, brzydko by wyglądał. Dzieci by go nie lubiły, byłby nieśmiały i brzydko by mówił* (9;10). *Wścibski, gadatliwy* (8;4). *Niemila. Nikogo nie lubi* (9;11). *Nie za miły* (9;11). *Niemily, nielubiący nikogo* (8;10). *Niemila, agresywna, brzydka, brudna, niezadbana* (9;6).

Ropucha, gimnazjum

Większość gimnazjalistów wypomina Człowiekowi-Ropusze brzydotę i zły humor. *Brzydka* (20), *ohydna* (4), *odrzucająca* (1). *Gruba* (3), *mała* (1). *Jest zgryźliwa* (1), *niemila* (2), *ponura* (1), *wścibski* (1). Skojarzenia z nośnikiem: *trująca* (1), *skoczny* (1), *obślizgła* (2).

Ropucha, liceum

W tym opisie także dominują wady urody. Najwięcej było określeń *brzydka* (21). Po dołączeniu: *szpetny* (1), *szkaradna* (1), *mało atrakcyjna* (1), *rażąca wyglądem* (1), *z krzywymi zębami i zielono-żółtą cerą (taką szarą)* (1), *mający trądzik* (1), *z wielkimi ustami* (1), uzyskano wiązkę *brzydka* (w28). Ponadto Ropucha to ktoś: *marudny* (1), *głupi* (1), *niemily* (1), *nielubiany* (1). *Nienawistna* (1). Padło też kilka określeń o dużym nasileniu emocjonalnym: *wstrętne* (1), *obrzydliwa* (1), *ohydny* (1), *paskudna* (1), *okropny* (1), *oślizgły* (3, dwukrotnie jako cecha

charakteru – po uwzględnieniu kontekstu), *obleśny* (2), *coś, ktoś o okropnym wyglądzie wewnętrznym* (1), *wredna* (2), *falszywy* (1), *ciekawski* (1). Tylko dwie osoby podały cechy bardziej neutralne, lub pozytywne: *niepozorność* (1), *dobrze pływająca* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *oślizgły* (1), *wytwór czarownic* (1), *zakłeta* (1).

Tab. 78. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora *Ropucha* (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Brzydki	,1333	,2941	,7000	,8333	15,966	,000
Obrzydliwy	,0000	,0882	,1667	,3000	4,446	,005

Częstotliwość użycia obu dominant wzrasta z wiekiem, zmiany są istotne statystycznie. Osoby badane częściej mówią o brzydocie, niż podkreślają swoje ustosunkowanie do niej (zauważmy, że określenie „obrzydliwy” jest silniej nacechowane negatywnie).

Ziemniak – wskaźnik odniesienia

Tab. 79. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory *Ziemniak* (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7333	2,3235	2,6667	2,6333	6,416	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między pierwszą, drugą i trzecią grupą, po czym nieznacznie spada. Zmiana jest istotna statystycznie. Najwyższą wartość osiąga w grupie trzeciej. Choć najmłodsi myślą o jedzeniu i szykowaniu posiłków, gimnazjaliści piszą o człowieku wygodnickim, prostaku, nudziarzu lub kimś o srogim charakterze.

Ziemniak, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Początkowo Ziemniak wcale nie kojarzy się z brzydotą. Dzieci skupiają się wyłącznie na jedzeniu go. Metafora okazała się trudna, ponieważ mało które z najmłodszych dzieci uznało obiekt za człowieka. Podają za to kolory skórki, miąższu, lokalizację w kuchni, miejsce zaopatrzenia, możliwe sposoby obróbki: *to by trzymało się go w kuchni obok kosza na śmieci. To by był kupowany na targu* (6;9), *że jest do jedzenia* (7;2), *to byśmy ją obierali, wrzucali do garnka, gnietli i jedli* (7;2), *byłby ziemniakiem i go obierali ludzie, bo ma taką kremową, brązowo-kremową skórę* (6;8), *by był jedzony, obrany, miał taki brązowy kolor jak jest jeszcze nie obrany* (7;3), *to by był brązowy cały* (7;2), *trochę brązowy. Taki mniejszy* (7;10). *To by był krojony*

i do jedzenia. I można go przypiec w piecu albo usmażyć albo zjeść placki ziemniaczane i przygnieść ziemniaka (5;5). To byśmy go zjedli, najpierw skórki oberwać, potem ugotować i zjeść (5;5). To by go ludzie gotowali (5;10), by gotowała się (7;0). Bym go jadł, dotykałby noża, byłby okrągły (7;2). By go wszyscy jedli i tak by było najlepiej. By był biały i by wyrósł z ziemi (5;11). To by nam dawał cały czas ziemniaki na obiad. Wygląda jak ziemniak (7;11).

W „stadium przejściowym“, w dwóch odpowiedziach z przedmiotem zaczyna dziać się coś dziwnego. Zyskuje świadomość („jest jej niefajnie“) lub nosi ubrania. Mimo to, nadal można go jeść: *to też by było jej niefajnie, bo wszyscy by ją jedli, bo zawsze u nas w szkole na obiad są ziemniaki (6;7)*. Szczególnie ciekawa, choć nieco makabryczna jest odpowiedź: *to bym zaprosiła ją do domu i bym zdjęła z niej ubrania i bym poprosiła mamę, żeby kupiła bardzo duży garnek i bym ją wrzuciła, ugotowała i zjadła. I to wszystko (6;11)*.

Człowiek-Ziemniak, zdaniem najmłodszych, umie posługiwać się sztuczkami. Być może, podobnie jak w przypadku Noża, sprawność w tym zakresie jest dla dzieci powodem do dumy, dlatego przykuwa ich uwagę: *lubi ziemniaki, umie obierać ziemniaki (5;3), by lubiła ziemniaki obierać i jeść ziemniaki i robić ziemniaki (5;9)*. Poza tym z zamiłowaniem gotuje i jada kartofle. W efekcie ma kulistą figurę. Ubiera się niczym ziemniak. Piegi mogą być skojarzeniem z odrostami: *to by lubiał jeść ziemniaki i by lubiał robić ziemniaki i by lubiał w ziemi sadzić ziemniaki (7;0), by lubiła kartofle, chipsy, by lubiła mieszkać na wsi (6;4), by była pulchna (5;10). Lubi dużo ziemniaków jest całkiem tęgi i twardy (7;10). Może kupować ziemniaki od ludzi, może też być taka... mieć skórę taką bardziej ciemną, jasną może obierać ziemniaki na obiad robić kolację z ziemniaków (7;4). Lubiłaby jeść warzywa i owoce, umiałaby robić różne zupy i dania (5;10). To by się ubierała jak ziemniak, czyli w takie coś okrągłe (6;10). Pulpecik, miła, piegowata, super extra szybka (7;4).*

Dorośli uważają, że Ziemniak jest nudnym, nijakim prostakiem. Zaledwie dwoje dzieci z tej grupy wypowiedziało się na ten temat. Zdaniem pierwszego: *grzeczna, bo nic by takiego nie robiła co inne dzieci takiego robią (7;1)*. Z wypowiedzi drugiego można dostrzec sugestię przeciętności: *tak samo jak lew, lubiłaby zarządzać. I się też bawić, ale ze średnią ilością dzieci. Bo ziemniaki w zupie, to nie jest ich bardzo mało, ani też bardzo dużo (8;0)*.

Ziemniak, dzieci starsze (średnia 8;9)

Skojarzenie z obiadem jest silne także w tej grupie. Obiekt może być zjedzony lub sam zjadać: *to bym go zjadł na obiad (8;10), brązowy, lubiłby jeść ziemniaki i wykopywał z ziemi ziemniaki (8;9), lubi jeść ziemniaki, jak ją uderzy ktoś to ona nie płacze, bo jest twarda jak ziemniak. Lubi jak jej mama pozwala obierać ziemniaki (8;2), bardzo dużo lubi jeść, twardy, silny*

jako chłopiec. Ziemniak, jak się nie zrobi dobrze (8;6). By lubiła ziemniaki, kartofle, ziemniaki z kotлетem (8;3).

Nieskojarzone z obiadem cechy roślinne pojawiły się w wypowiedziach zaledwie trzech osób: *bardzo okrągła, brązowa, żółta. By miała brzydkie kolory. Odrosty takie. By wyrósł jakiś kwiatek i kolejny ziemniak (8;8), brązowy (8;4), żółta (8;10).*

W „stadium przejściowym” można być smakowitym, choć jest się w ubraniu: *szorstkim być razy trzy! Smakowity, zawsze się ubiera tak samo, surowy, nigdy się tego nie zmieni (8;6).* Czy tę „surowość” można odnieść do postawy społecznej? Komponowałoby się to z „szorstkością”, ale wątpliwości pozostają.

W przypadku Człowieka-Ziemniaka ważny jest brązowy kolor ubrania. Skóra może być śniada lub brudna. Aktywności: gotowanie, obieranie, praca w polu. *Bardziej brązowe ubrania, brązowa skóra, lubi ziemniaki (9;0). Lubi brązowy, jest twardy, ma brązowe buty, ma brązowy plecak (8;7). By miał skórę taką dosyć brązową (8;4), ma brązową skórę, lubi jeść (8;11). [śmiech] często biega po ziemi na bosaka, pomaga tacie w polu (8;10). Taka pulchna, lubi też brązowy tak trochę, lubi jeść ziemniaki. Jak jest na wsi, to pracuje przy ziemniakach. Obiera, gotuje (8;6). By lubiła ziemniaki (8;11). Nie myłby się, bardzo lubiłby grzebać w ziemi, byłby niemiły, nieprzyjemny, dzieci by go nie lubiły (9;10). Okrągły, lubi jeść warzywa, lubi hodować coś na działce, lubi się przetaczać po ziemi. Tak się bawić (9;8). Wyjeżdża na wakacje na farmę to pracuje w polu (9;6). Lubi jeść, mieszka na wsi (9;8), lubi ziemię (8;3), że jest brudny (8;7).*

Ośmiolatki zwracają większą uwagę na formę ciała, nie tylko na brud. Czasem to pierwsza cecha, jaką podają: *by była otyła (8;1). Jest okrągła, ma plamy na skórze i lubi gorącą wodę (8;8). Gruby, taki pulchny. Łatwo jest go obrać z pieniędzy, bo ziemniaka się łatwo obiera (10;1).* To, że bulwa rośliny jest twarda, przekłada się na cechę charakteru: *jest twarda, nie poddaje się. Tak, jak ziemniaka się kroi (9;11), twardy i nie za miły. Byłby nieczuły (9;11).*

Dzieci z tej grupy mają coś do powiedzenia na temat cech intelektu, charakteru oraz potrzeb Człowieka-Ziemniaka. Nie są jednak zgodne: *że jest tęższy, jest samotny. Ziemniaki jak powstają, to nie są razem, jak rosną w ziemi, więc jest mu trochę smutno (8;4). Że raz jest miły, a raz niemiły. I ma różne humory, ale by się lubiły dzieci z nią bawić (8;7). Miły i dobry (10;1). Gruba, niemiła, ostra. Coś by jej się nie podobało, to by biła, szczypała. źle by się uczyła, miałyby kłopoty w szkole (8;6). Jest bardzo, bardzo głupi (8;10).*

Ziemniak, gimnazjum

Człowiek-Ziemniak jest, zdaniem gimnazjalistów, *niesamodzielny* (3). To osoba *nudna* (1), *zwyczajna* (1). Opisy jego trybu życia są spójne, choć badani nie posługują się jednym, utartym określeniem: *leniwy* (1), *cały czas ogląda telewizję* (1), *kanapowiec* (1), *cały czas jest w domu* (1). Jest także *towarzyski* (1), choć *ponury* (1), *niemiły* (1), *bez poczucia humoru* (1). *Zniekształcona* (1), *dziwna* (1). Nie wiadomo do czego zaadresować *bardzo łatwa* (1). Ponieważ występowało między „ładna” a „towarzyska”, być może miał to być przytyk do swobody w nawiązywaniu pewnego rodzaju kontaktów.

W materiale jest kilka skojarzeń z jedzeniem. Opis wywołany przez nośnik: *smaczny* (1), choć z drugiej strony: *nienajedzona* (2). Ciekawe jest też podanie cechy: *surowy* (4). Trudno jednoznacznie orzec, czy chodzi o „nie poddany obróbce termicznej” czy „krytyczny, srogi, niewzruszony”. W przypadku kilku odpowiedzi jednym słowem, nie wiadomo, czy osoba badana miała na myśli o charakter człowieka, czy o smak: *dobra* (1). Podobnie tu: *energia* (1). Chodzi o energicznego człowieka, czy o energię czerpaną z jedzenia ziemniaków? *Krzywy* (1) – nos, czy charakter? Określenie *twardy* (4) występuje dwukrotnie pojedynczo oraz w dwóch zestawach: z *samolubny* (1) i *ciemna* (1). Podobnie *miękką* (1), *surowa* (1). Wygląd: *okrągła* (2), *okrągłutka* (1), *gruba* (3), *ładna* (1), *nosi okulary* (1), *mały* (2), *brudny* (2), *ładny* (2), *brzydka* (1), *nos jak ziemniak* (1).

Ziemniak, liceum

O ile dzieci mówiły o pomaganiu tacie w pracy na polu, licealiści używają nieprzychylnego: *wieśniak* (w4), *głupi* (w2), *chamski* (1), *zadziorny* (1). Mimo to, wątek pracy pozostaje aktywny: *lubiący pracować* (1), *leniwy* (1), *praktyczny* (1), *wydajny* (1). *Twardy* (2), *energiczny* (1). Niektórzy wytykają Ziemniakowi, że jest *pospolity* (1), *nijaki* (1), *bezużyteczny* (1). Choć jedna osoba zastrzega: *modny* (1). Inni patrzą na niego przychylniej: *prosty* (1), *surowy* (1), *ukryte wewnątrz* (1). Jeszcze inni podkreślają: *pomocny* (1), *nie da się bez niego żyć* (1), *wszechobecny* (1). W tworzonym przez licealistów opisie Ziemniaka znów ważne są cechy fizyczne oraz apetyt: *gruby* (w10 w tym *przy kości*, *pulchny*), *łakomczuch* (1), *okrągły* (2), *duży* (1), *niekształtny* (1), *krzywy* (1), *bulwogłowy* (1), *łysy* (1), *brzydki* (1), *brudny* (2), *śmierdzi* (1). Za skojarzenia związane z nośnikiem lub niezrozumiałe uznano: *pyra* (1), *zakopany w ziemi* (1), *żółty* (1), *zapychanie* (1), *szary* (1), *twarz Rocha* (1).

Tab. 80. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Ziemniak (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
-----------	----------	----------	----------	----------	---	---

Pospolity	,0000	,0000	,0333	,1333	2,270	,084
Nudny	,0000	,0000	,0333	,0667	1,328	,268
Głupi	,0000	,0882	,0000	,0667	1,190	,317
Gruby	,0667	,1765	,0667	,4000	3,435	,019
Arogancki	,0333	,1176	,0333	,1333	,817	,487

Dzieci z dwóch pierwszych grup nie używają dominanty „nudny” ani „pospolity”. W dwóch starszych grupach ich częstotliwość wzrasta, choć nie są to duże liczebności. O głupocie wspominają dzieci z grupy drugiej oraz licealiści. Dominanty „gruby” i „arogancki” są aktywne. Ponownie – najczęściej używają osoby z tych samych grup: licealiści oraz dzieci z grupy drugiej.

Metafory odnoszące się do urody: Motyl, Róża, Tęcza (metafora Tęcza została omówiona w rozdziale głównym)

Motyl – wskaźnik odniesienia

Tab. 81. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Motyl (ANOVA $df = 3;123$)*

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
2,1000	2,6176	2,5333	2,6667	3,262	,024

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między pierwszą a drugą grupą, potem nieznacznie spada i znów i między trzecią a czwartą grupą minimalnie wzrasta. Zmiana jest istotna statystycznie. Najmłodsze dzieci opisują najważniejsze – ich zdaniem – cechy kolorowych, latających owadów. Starsze próbują zamienić latanie w marzenie o lataniu, barwne skrzydła na stroje. Gimnazjaliści piszą o byciu szczupłym i lekkim (co, zdaniem sędziów kompetentnych, nie zawsze odnosi się do ludzi). Licealiści przydają Motylowi więcej cech charakteru, niż gimnazjaliści. Choć podają ich mniej więcej tyle, co osoby z grupy drugiej, to odpowiedzi uczniów liceum wskazują na większą ambiwalencję. Według młodszych, Motyl jest piękny, delikatny i grzeczny. Według starszych jest piękny, ale może być marudny.

Motyl, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Zdaniem osób badanych z najmłodszej grupy, dla Motyla najważniejsze jest posiadanie kolorowych skrzydeł i umiejętność latania. *To by miał dwa skrzydełka i brzuszek i oczka i był kolorowy i by wsadził coś tam i pił nektar* (5;11). *To by był żółty, czarny, zielony, ma takie uszy [pokazuje czułki]* (7;2). *To by był fajny. By wyglądał jak motyl albo ciemny albo taki jasny, w*

dzień albo w nocy (7;11). To by miała takie skrzydła, ciało w pionie, takie czułki i kropeczki na końcach (7;2). Miał cztery skrzydła, chudy (5;10). Że jest motylem co lata (7;2). To by umiała latać (7;0). By ciągle fruwała [macha rękoma], by była cicha (7;4). To by latał, fajnie by było, by oglądał różne rzeczy jakby latał (6;8). To by był miły taki, grzeczny i by latał i by pił nektar z kwiatka (5;5). Byłby piękny, miałby różne wzorki i skrzydła wielkie. I by miał takie czujki [pokazuje] (5;5). To by latała, by miała kolorowe skrzydła, gdybym za blisko niej odchodziła to by odfruwiała i miałaby czułka (6;7). Ma skrzydła, umie latać, jest mały, zbiera nektar z kwiatów, ma małe czułki, w każdy dzień ma urodziny bo mój kolega mi mówił że motyle żyją tylko 7 dni, jest bardzo kolorowy (7;2).

Choć wzory na skrzydłach mogą zmienić się w kolorowe ubrania: *Że jest miła, że jest delikatna, ma pełno kolorów zawsze na bluzce, na ubraniach (6;4). To jednak posiadanie ubrań nie wyklucza posiadania skrzydeł. Może wynika to z powszechności wyobrażeń na temat wróżek (ilustracje w książkach i bajkach): to by umiał latać oczywiście, miał kolorowe bluzki i ubrania, miał czułka jak uszy, żywił się nektarem, by żył na łące. Ma skrzydła (6;9). To by się ubierała na motylka i by próbowała latać i by była kolorowa i może mieć wzorki na sukience, szaliczku, rajstopach, getrach, skarpetkach, chustach. By miała skórę pomalowaną. Ale nie wiem czy by się malowała do szkoły. I czapka (6;10).*

Umiejętność latania staje się próbami latania, szybkim bieganiem, podskakiwaniem, upodobaniem do samolotów (podobnie jak w przypadku Sowy): *to by dużo chciał biegać i bawić się, bardzo lubiałby udawać że lata, i by był bardzo szybki. I by szalał tak. I by dużo bawił się (7;0). To by umiał trochę wysoko skakać i by był mały (7;10). Lubił latać samolotem; by lubił zbierać kwiaty; robił czułka sobie tak [pokazuje dwa palce nad głową] (5;3).*

Przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie zwierzęcych: *też by była nieśmiała, też taka cicha, bo jeżeli to jest motyl, to motyle z reguły nie wydają jakichś odgłosów. I też bardzo łatwo by się przyjaźniła, bo motyle często podlatują do ludzi, ale też często by się bawiła sama, bo motyl na kwiatek ląduje sam, a nie z jakimiś innymi (8;0).*

Człowiek-Motyl z pewnością jest życzliwy wobec rówieśników i dorosłych: *grzeczny, ładny, lubiłby kwiaty, uczyłby się ładnie, bawił się z dziećmi grzecznie (7;3), to by była bardzo grzeczna (7;1), że by się dobrze bawiła z tatą, że by była grzeczna, że by odrabiała i się nie wkurzała na lekcjach, że by słuchała pani i mamy, że by ustępowała starszym osobom np. z dzidziusiem (7;4). Jest wrażliwa na innych, subtelna. Lubi przyrodę, jest delikatny (7;10), delikatny (8;1). To postać, którą da się lubić. To bym ją kochała! To bym jej dawała mnóstwo kwiatów, gdyby nie była na nie uczulona (6;11). Że jest bardzo miła, bym z nią się bawiła przez cały rok i*

bym jeszcze różne rzeczy z nią robiła (5;10). Że jest miła, że nie mówi komuś, że jest skarżypytą (5;9). Że jest taka fajna i że umie wymyślać fajne pomysły, nie bawi się jak chłopcy i że można się z nią zaprzyjaźnić (5;10). To że była tak bardzo grzeczna; i że by nigdy nie biła dzieci; i by była tak grzeczna, jak jest ta dziewczynka w tamtej klasie, co ma na imię Wiktoria (5;2).

Motyl, dzieci starsze (średnia 8;9)

Ośmiolatki rozwijają wątek „bycia miłym”. Zestawiają delikatne usposobienie z urodą. Utrzymuje się wątek serdeczności, kolorowych ubrań, wdzięku i swobodnego przemieszczania się. Badani z tej grupy zaskakująco dużo uwagi poświęcają funkcjonowaniu emocjonalnemu i społecznemu Motyla. Nadal zdarza im się mieszać kategorie cech. Być może wynika to z oglądania bajki Pszczółka Maja. Oto przykłady zestawienia cech ludzkich i zwierzęcych w jednej odpowiedzi: *bardzo pomaga przyrodzie. Ładnie by wyglądał. By się interesował przyrodą, bardzo dużo by pracował nad tym, żeby latać z kwiatka na kwiatek. Pracowity (9;10). Unosi się na wodzie bardzo dobrze, cichy, bezdźwięczny, też unika innych, bo motyl sam lata i boi się ludzi (8;6). Skrzydła – rzeczywiste, czy jako symbol wyobraźni i wolnomyślicielstwa? Może robić to, co chce, ma rozwinięte skrzydła, robi to, co chce, bo ma wolę (8;6). Wątek latania rozwija się w sferę pragnień, upodobań: *lubi chodzić na łąki, chciałby latać (8;11), na przykład lubi kolory, lubi malować. Jest delikatny. Pewnie lubi latać samolotem i takimi różnymi rzeczami (9;8). Być może przemienia się też w ogólną aktywność: motyl szybko lata, to ona może szybko biegać. Motyl wysoko lata, to ona może szybko biegać (8;3). Zwinny, zręczny, łatwo się przemieszcza (10;1). Pojawia się też „lekki”: *lekka, ładna (8;10), jest zwinna, lekka, nosi kolorowe ubrania (8;8), byłby lekki (8;7) ale daleko jeszcze do „bycia lekkoduchem” jak w odpowiedziach osób dorosłych.***

Atutem Człowieka-Motyla jest delikatna uroda, wdzięk, aktywność i przychylne nastawienie do świata: *piękna, wrażliwa, przyjazna (9;8). Cecha „przyjazna” przesądza o tym, że Motyl jest przeciwieństwem Róży. Choć obie metafory mają silne wiązki piękna i delikatności, Motyl jest ulotny i nieszkodliwy, Róża niedostępna i raniąca. Motyl jest piękny, kolorowe ubrania, szybko biega, wysoko skacze, dobrze słyszy (9;0), że lubi bardzo biegać, że lubi różne kolory, odcienie, że lubi się przebierać na bal karnawałowy w motylka i że lubi bardzo powietrze i słońce (8;2), ładna, kolorowa (8;4), byłaby piękna, delikatna, kolorowa, by się ładnie ubierała, miała kolorowe ubrania, rzeczy (8;8), jest delikatny, lubi kolorowo się ubierać (9;6), ubiera się w barwne kolory, miła (9;6), fajny, miły, ładny, przystojny (10;1), grzeczny i fajny (9;11). Łagodny, miły, dobry (8;10). Delikatny, że się boi, bo motyl też się boi (8;9). Mimo wzmianki o strachu, delikatności Motyla częściej towarzyszy spokój. *Spokojna, no że tak wszystko wybacza, taka miła bardzo jest (8;7). Byłby bardzo grzeczny, spokojny (8;10), spokojna (8;1), bardzo łagodny,**

delikatny, koleżeński (8;7). *Dobry jak motyl. Taki szybki jak motyl. Taki śmieszny, kolorowy jak motyl* (8;6). Łagodnemu usposobieniu towarzyszy dobry nastrój. *Taka łagodna, ładna, lubiana, taka delikatna, taka wesoła* (8;6). *Wesoły* (8;10), *pogodna* (8;3), *wesoła, przyjazna* (8;11). *Że jest wesoła, lubi się kolorowo ubierać, ma różne fantastyczne pomysły* (9;11). Trudno wyjaśnić lekką irytację w odpowiedziach dwóch chłopców, którzy twierdzą, że nie przepadaliby za kolegą-motyłem, ale nie podają powodów. *To bym go nie lubił. Bo ja nie lubię* (8;10), *lekki i przyjazny, trochę denerwujący* (8;4). Ciekawe jest też określenie „płytki” w *płytki, grzeczny i fajny* (8;4). Natomiast wśród dziewczynek perspektywa posiadania koleżanki-motyła budzi zachwyt.

Motyl, gimnazjum

Gimnazjaliści najczęściej podkreślają piękno obiektu. *Piękna* (w14), *pełna wdzięku* (1), *mały* (1), *malutka* (1), *lekki* (6, w tym 2 prawdopodobnie pod adresem owada), *szczupła* (2), *ubiera się kolorowo, wiosennie* (1). Mniej mówią o usposobieniu: *cicha* (2), *grzeczna* (1), *delikatna* (6), *miła* (2), *wesoła* (w3) lub przymiotach intelektu: *sprytna* (1), *zdolna* (w2). Mówią, że to osoba *ciekawa* (1), *interesująca* (1). Jedna uczennica twierdzi, że *strachliwa* (1). Tylko jedna wspomina o przemianie: *dojrzewa* (1). Za niejasne odniesienie uznano: *kolorowa* (w3), *lekka* (2).

Motyl, liceum

Licealiści odpowiadają skrótowo, ale tworzą bardziej zróżnicowane zestawy cech, w których delikatność łączy się z urodą i lekkością. W oczach licealistów Człowiek-Motyl jest *piękny* (w12), *wyidealizowany* (1), *zachwycający* (1). Ponadto *delikatny* (9), *łagodny* (2), *spokojny* (1), *skromny* (1), *przyjazny* (1). To *marzyciel* (1), *lekkomyślny* (1), *nieprzejmujący się* (1), *zmienny* (1), *lekkoduch* (1). Widzą w nim także *podatność na wpływy* (1). *Słaby* (1), *wątpliwy* (1), *kobiecy* (1), *marudny* (1), *zazdrosny* (1). Nie wiadomo do czego należy odnieść określenie *różnorodność* (1), być może chodzi o barwny charakter. Za opis wyglądu uznano: *młody* (1), *drobny* (2), *zwinny* (1), *z gracją* (1), *lekki* (7, po uwzględnieniu kontekstu). Natomiast za skojarzenia z nośnikiem lub nieczytelne aluzje: *kolorowy* (w3), *bezbarwny* (1), *barwy* (1), *małe* (1), *Patryk Skibiński* (1).

Tab. 82. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Motyl (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
(latanie)	,6000	,1176	,0000	,0000	12,965	,000
Piękny	,0667	,2647	,5333	,5000	4,617	,004
Delikatny	,1000	,2647	,2000	,4000	2,086	,106
Zwiewny	,0000	,1176	,1667	,2667	3,264	,024

Radosny	,0000	,1471	,1000	,0333	1,673	,176
Lekkoduch	,0000	,0588	,0000	,3000	6,048	,001

Latanie nie było dominantą zaczerpniętą z badania dorosłych. Uwzględniono tu tę kategorię, aby sprawdzić, czy niektóre opisy z wiekiem przestają być używane. Rzeczywiście, jej częstotliwość spada, co jest istotne statystycznie. Częstotliwość używania dominanty „piękny” rośnie, choć w odpowiedziach licealistów jest jej nieco mniej, niż u gimnazjalistów. O tym, że Motyl jest delikatny, najczęściej piszą licealiści. Podobnie jest z dominantą „zwiewny”, której użycie rośnie z wiekiem (najmłodsi nie używają jej wcale). O tym, że Człowiek-Motyl to wesołek, najchętniej mówią osoby z grupy drugiej. Wbrew temu, co dało się zauważyć w przypadku Delfina, dominanta „lekkoduch” może być aktywna (grupa druga, licealiści).

Róża – wskaźnik odniesienia

Tab. 83. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Róża (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,6333	2,5000	2,7000	2,9000	17,941	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem, zmiana jest istotna statystycznie. Największą różnicę widać między pierwszą a drugą grupą. Najwięcej odpowiedzi wskazujących na aktywizowanie wyobrażenia człowieka udzielili licealiści. Najmłodsi opisują części składowe rośliny, starsi doszukują się podobieństw między płatkami a zaróżowionymi polikami, między kolcami a złośliwością. Najstarsi wskazują już na przewrotny charakter kobiety, która kusi pięknem, ale odstrasza charakterem. Delikatna i raniąca jednocześnie.

Róża, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Dla większości sześciolatków Róża jest rośliną. Najważniejsze są łodyga, kolce, kolor i zapach. Z kolcami dzieci radzą sobie najczęściej mówiąc, że ktoś jest niemiły. Widać wyraźnie przejście od agresji fizycznej do słownej. „Szczypanie” i „wykręcanie rąk” ewoluuje w złośliwość. *To by miał kolce, nie można byłoby go zrywać, rośnie na łąkach i ogrodach. By był czerwony albo żółty (6;9). To by był różowy, by był kwiatkiem i by miał łodygę zieloną z listkami dwoma (6;8). Że by wyglądała jak róża, że by miała takie listki piękne zielone w lato na takim pasku zielonym [pokazuje pionowo – łodyga?] (5;2). To by miał kolce, by były czerwone jego liście, by miał łodyżkę, by miał liście, a te kolce to by były czarne, a w środku białe i zielone*

(5;11). *To byłby kwiat a na górze czerwony (7;2). To by był kolczasty i żeby rósł to się go podlewa. A jak pada śnieg to się zniża pod ziemię, bo kwiaty nie lubią zimy (5;5). To by ładnie pachniał, pszczoły by zjadały jego miód i byłby miodem. I wiem, że pszczoły nie są szkodnikami! One zapylają kwiaty! (5;5). Byłby kłujący, różowy lub żółty, miałby chudy tułów, miałby duże płaskie ręce, pszczoły by na nim siadały w lato (7;2). To by była ładna i by ładnie pachniała i by była cienka i miała kolce (7;2). To by pachniała pięknie (5;10). To był różowy i zielony (7;2). By był np. mały jak róża (7;10). Jest kłujący, ma kolce (8;1). Zagrożenie ze strony Róży wiąże się z bólem fizycznym: jakby była różą i by tu w szkole była, to by nikt nie mógł jej dotknąć, bo by miała kolce. Nawet jakby miała ładny kolor i ktoś by ją chciał dotknąć, to lepiej żeby tego nie robił, bo by mogła ukłuć. By miała czerwone albo różowe płatki, łodygę zieloną. I na tej łodydze byłyby kolce i by była zakopana pod ziemią (6;7).*

Ponieważ dzieci uważają różę za roślinę atrakcyjną i poszukiwaną, mówią też o tym, jak ludzie mogą na nią oddziaływać. *To by niektórzy go zrywali (5;10). Ładnie by pachniał, by był na łące, wszyscy by go chcieli (7;3).*

W „stadium przejściowym” widać, jak dzieci zmagają się z tym, że roślina tkwi w podłożu, a człowiek się przemieszcza. Dzieci muszą uporać się z problemem statyczności. Roślina ma korzenie, dlatego dziewczynka *to by była na trawie, siedziała (7;0)*. Podobny problem koncepcyjny (skojarzenie dźwiękowe?) widać też tutaj: *to by była różą, by rosła jak wróżka i by latała, by miała skrzydła nie... bo róże nie latają. To by rosła. Zrywałam róże... (6;10). To by był fajny, bo ładnie by pachniał. By nie umiał chodzić, bo by był w ziemi i chciałby wody i cały czas słońca (7;11)*. Może też stać/bawić się w piachu: *To bym ją wachała, choćby śmierdziała. No bo jakby się bawiła w piachu, a piach śmierdzi... a jakby sobie stała, to bym ją skuliła w kuleczkę, wrzuciła do dołka i zakopała i podlała. I by wyrosła róża! Roślina! (6;11)*. Człowiek-Róża, podobnie jak Człowiek-Pokrzywa może jednocześnie mieć części ciała rośliny i zbierać części ciała roślin: *klął, lubił zbierać płatki (5;3)*.

Przykłady wnioskowania o cechach człowieka: *byłaby taka delikatna, nieśmiała, bo róża ma takie delikatne płatki, tak się trochę kojarzy jakby (8;0). By była delikatna, lubiła różowy kolor, by była zdenerwowana, a jak jest zdenerwowana to często szczypie. Bo jak się dotyka kolców róży, to jakby ktoś szczypał tak leciutko (6;4)*. Jako człowiek, Róża jest przede wszystkim delikatna. Zajmuje się zrywaniem bądź kupowaniem kwiatów, robieniem bukietów. Niektóre siedmiolatki nie mają wątpliwości, że chodzi o roślinę, ale już dwie sześciolatki wyobraziły sobie robienie bukietów. Być może ta łatwość wynika z bliskości odniesienia. Z taką Różą łatwo im się utożsamić: *lubi róże, jest delikatny, zrywa dla rodziny różne kwiaty, na nim różne motyle siadają też i lubi to (7;10). Bardzo by lubiła kwiatki, lubiłaby kolory róży i zrywałabym dla niej kwiatki (5;10). By lubiła kwiaty i róże, by lubiła z kwiatów bukiety. By codziennie sobie kupowała kwiaty*

(5;9). *Że może sadzić róże, nie może ich zrywać bo to może być posadzone przez dozorcę i może zrywać róże z tatą i zrobić wianek na komunię, może zrobić pierścionelek dla mamy, korale, bransoletkę na nogę, może mieć tak na imię, może też zrobić pracę o kwiatkach (7;4). Grzeczna bo by nie szczypała ani nawet nie gryzła (7;1). To by był bardzo... by kłuł. Bo by brał coś ostrego i by kłuł kolegów. I by lubiał bardzo brać coś ostrego do ręki (7;0), kolczasta, niemila (7;4).*

Róża, dzieci starsze (średnia 8;9)

Jeśli Róża jest człowiekiem, w jej opisie dominuje uroda kobieca. Widać je nawet w wypowiedziach chłopców. Zgodnie z instrukcją, wszyscy chłopcy byli proszeni o wyobrażenie sobie chłopca. Mimo to, mówią: *lubiłby udawać dziewczyny, łatwo się rumienił, wrażliwy (8;10). Że bardzo ładnie się ubiera, że się kąpie i że tak ładnie pachnie i że lubi zapach kwiatów (8;4). Bardziej różowe ubrania, wysoki, trochę ostry, zadziorny, fajny, piękny (9;0). Jest przystojny, lubi nosić kolorowe ubrania (8;11). Jest czysty, przystojny (10;1).* Dziewczynki też podkreślają cechy kobiece: *Jest taka dziewczęca. Lubi się malować, dziewczęce zabawy (9;11). Ładny (8;4), że jest ładny (8;7), pachnący (8;10). Rumieńce czerwone, zachowywałaby się jak królewna (9;6).*

W „stadium przejściowym”: można mieć kolce a jednocześnie potrzebować ubrania. W odpowiednim kolorze: *to by miała kolce, była czerwona, ubierałaby się na czerwono albo na zielono, na żółto, na różowo. Lubiłaby trawę. Lubi pić wodę (8;8). By kłula, miała kolce na ręce (8;11).* Przykład wnioskowania o ludzkich cechach: *róża jest czerwona, to może mieć czerwone poliki i róża ma zieloną łodygę, to ona ma zielone oczy (8;3). Przystojny, ładny, różna kłuje, więc w przenośni kłujący, ładnie się ubiera (8;6). Jest ładny, rumieni się często. Czasami bije. Bo róża kłuje, to on bije (8;7).*

Płatki w kolorze czerwonym staną się rumieńcami lub ulubionym kolorem ubrania. *Ostry, że ostrze by mówił, lubił kolor czerwony, by miał czerwone poliki (8;9). Że jest taka ładna, jak róża, lubi czerwień, lubi czerwone ubrania i róże, lubi dostawać od kogoś róże (8;2).* Rumieniec może wynikać ze złości lub z przewinienia, jak wstyd: *jakby dziwny, dziwnie się zachowuje jakby kogoś okradł na dużą forszę (8;10).*

Kolce przestają porastać łodygę. Pokrywają ręce. Dzieci łączą urodę, delikatność i posiadanie kolców z niechęcią do bycia dotykana i dbaniem o higienę: *można powiedzieć, że nie chce być dotykana zbyt często, że jest czysta. To można powiedzieć, bo nie każdy się kąpie. Dbą o higienę (8;6). Nie pozwalałby, żeby ktoś do niego podchodził. Byłby bardzo ładny, ubierałby się na czerwono (9;10).*

Jako człowiek, Róża jest delikatna, miła i urodziwa. Przywiązana do kogoś. Lubi kwiaty:

delikatny, bardzo miły (9;11), ładna, elegancka (9;8), lubi kwiaty, lubi kolory róż (8;3), bo lubi wachać kwiaty, często przynosi je mamie (9;6). Lubi kwiaty, jest delikatny, kocha się w kimś, lubi kolor czerwony (9;8). Pada też pierwsze wskazanie na wyniosłość i dumę. W odpowiedziach osób dorosłych to skojarzenie pojawia się często. Że by była piękna, by się tak chwaliła swoim pięknem. Jak by się ktoś na nią obraził, to by się sama na niego obrażała, bo sama myślała, że jest piękna (8;7). Chłopcy oskarżają Różę o bycie niemiłą, ale dziewczynki twierdzą, że kolce służą obronie: może mówić coś niemiłego, co by ukłuło kogoś, zabolalo (10;1). Taka piękna, lubiana. Nigdy by nie była smutna. Zawsze by rozkwitała radością. Ale czasami niektórzy by byli dla niej niemiłi i musiałyby się bronić, tak jak róża kolcami. Skakałaby z radości. Taka wesola (8;6). Taki kłujący jak róża, czyli taki jakby nieprzyjemny, szybko się rozwija. Jak róża się rozwija, to on też (8;6). Ładnie pachnie, lubi kolor czerwony, różowy i biały, lubi kogoś kłuć (8;8). Pozostałe, skrótowe opisy można podzielić na te odnoszące się do roślin, bądź neutralne: to bym go spalił (8;10), lubiłaby wodę (8;1), kłująca (8;4), Padło też jedno, całkowicie niejasne: czerwona walizka (8;10).

Róża, gimnazjum

Większość odpowiedzi składa się albo z pojedynczej informacji o urodzie, *piękna* (w16) albo z innego określenia urody wymienionego w drugiej kolejności. Poza tym w materiale są określenia: *raniąca* (w6, w tym raz *umie „zadawać rany”*, raz *raniąca uczucia innych*), *niemiła* (w3, a tym *potrafi dogadać i obrazić*), *kłująca* (3), *ostra* (1), *wyniosła* (1), *poważna* (1), *niedostępna* (1), *dba o siebie* (1). *Pięknie pachnie* (w2). *Czerwona* (1), *kolorowy* (1) – co wskazuje na to, że przynajmniej dwa „piękna” odnosiło się do rośliny. *Przyjacielska* (1), *otwarta* (1). *Delikatna* (w4). *Mądra* (1). Zdaniem jednej osoby, Róża jest *brzydka* (1).

Róża, liceum

Licealiści też przyznają Różę piękno. Są jednak krytyczni omawiając jej charakter. Ilustrują to najlepiej zestawy pełnych odpowiedzi: *chęć zaskakiwania, egoizm, obojętność na miłość; kłująca, ostra, ale delikatna*. Najliczniejszej wiązce *piękna* (w21) towarzyszą zarówno: *zdradziecki* (3), *potrafi zranić* (1), *raniący* (2), *zarozumiała* (1), *niedostępna* (1), *ostra* (1), *drapieżna* (1) jak i: *miły* (1), *kochany* (2), *kochająca* (1), *delikatny* (7), *subtelny* (2), *wyrafinowany* (1), *elegancka* (1), *rozwijająca się* (1). Licealiści nie mówią nic o kolorze policzków lub ubrań. Poza uznaniem *piękna*, pada tylko jedno określenie cech wyglądu: *wysoki* (1). Pojawia się też niejasne: *ból* (1), *kłująca* (2, w tym przynajmniej raz o roślinie). Za skojarzenia z nośnikiem

uznano: romantyczny (2), wzniosły (1), z reguły akt sympatii do drugiej osoby (1), kwiat (1), kolce (1), khująca (1).

Tab. 84. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Róża (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Piękny	,1000	,4118	,7333	,7333	11,613	,000
Delikatny	,1333	,1471	,1333	,3000	1,019	,387
Raniący	,2333	,3235	,4667	,2667	1,058	,370

Z wiekiem wzrasta częstotliwość używania dominanty „piękny”, co okazuje się istotne statystycznie (podobnie było w przypadku Motyla). Choć o delikatności Róży najczęściej mówią licealiści, a o ranieniu – gimnazjaliści, to widać, że te dominanty są aktywne we wszystkich grupach.

Metafory adresowane do wymiaru mądre-głupie

Metafory na temat głupoty: Kura, But (metafora But została omówiona w rozdziale głównym)

Kura – wskaźnik odniesienia

Tab. 85. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Kura (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,6333	2,6471	2,5000	2,5667	8,574	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między pierwszą a drugą grupą (tu największa różnica), następnie nieznacznie spada i znów rośnie. Różnica jest istotna statystycznie. Najmłodsi mówią co wiedzą o hodowli drobiu domowego („by jadła ziarenka”, „by dawała jajka”). Gdzieniedzie pojawia się wzmianka o tchórzliwości. Starsze dzieci mówią o upodobaniu do jajek, o wydawaniu dziwnych dźwięków, strojeniu się, byciu niegrzecznym i gadatliwym. Gimnazjaliści wypominają Kurze głupotę i tuszę. Licealiści podają bardziej różnorodne formy braku myślenia, np. lekkomyślność, bycie natrętnym, szukanie dziury w całym

Kura, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Najmłodsi aktywizują kulturowo przetworzony zestaw wiedzy na temat zwierzęcia. *By niósł jajka, miał brzuszek i dwie nogi i ogon (5;11). Gdakał, lubił ziarna (5;3), to by robił "kukuryku!" by chodził po płotach (5;10), że znosi jajka i huczy jak kura (7;2). To by mówił "kokoko!" I by miał skrzydła i by znosił jajka i by miał pisklęta i by leciał żeby szukać jedzenia (5;5). To by dawał rosół i udko z kurczaka. To by składał jajka. I by był ptakiem (6;9), to by znosiła jajka i z nich by się wydobywały pisklęta (5;5). Byłby ptakiem i by karmił. Z jajek by wykluły się takie małe kurki i ta kura ich karmi i te kurki musiały się nauczyć latać potem (6;8). Byłby tchórzliwy, miałby skrzydła, ja bym go jadł, oskubałbym go, byłby gadem bo składa jajka (7;2), by miała grzywę, by piała, miała taki ładny ogon, rano by nas budziła, miała takie czerwone pod brodą (7;2), by dziobał, jadł ziarenka. Wygląda jak kura (7;3). To by mówiła "kokokokoko!" (7;0). Żółty, taki pomarańczowy i miałby taki dziób i takie co kura ma na głowie (7;2). To by piała jak kurczak (6;10). By umiał nisko latać i by nam znosił jajka (7;11). Ciągle by gdakała i łokciami tak [pokazuje przepychanie się za pomocą łokci]. Niemila (7;4). By wolno chodził (7;10). Dzieci mówią też o relacji człowieka do obiektu-zwierzęcia: *to bym ją spotkała, bo byłaby np. u mojego sąsiada, ale by ciągle klakała i bym nie mogła czasami spać i w ogóle bym jej nie odwiedzała, bo nigdy nie odwiedzam sąsiada. Puszyste futerko, dziobek żółty, futerko w kolorze brązowym, troszkę pomarańczowego i troszkę żółtego a nóżki by miała jak bocian tylko mniejsze i pomarańczowe (6;7).**

W „stadium przejściowym” chłopiec udaje, że jest ptakiem: *to by lubiał popiskiwać jak kura i by lubiał udawać, wszystko robić jak kura [chowa dłonie pod pachy i imituje machanie skrzydłami] (7;0).* Może też być ubierany w piórka i karmiony jajkami w celu produkcji jajek: *to bym ją ubierała w piórka i wsadzała do kurnika i bym jej dawała jajka do zjedzenia w skorupce, żeby wyszły sobie (6;11).* Jedzenie wydaje się tu ważne: *może nie dawać kurom jedzenia, że może nie powiedzieć tacie, że daje im jedzenie bo kury jedzą ziarenka a ona dała im kielbaskę (7;4).*

Najważniejszą cechą ptaka, od której – zdaniem pewnego ośmiolatka – człowiek musi się pozbyć, jest składanie jaj: *nie znosi jajek, kolorowo się ubiera (8;1).* Dzieci opisują osobę lubiącą kury lub atrybut związany z cechą fizyczną kury. *By lubiła kury, a kury są brązowe i białe. By lubiła brązowy i biały (5;9). To by umiała najlepiej dźwięk naśladować jak kura (5;10). Lubi jeść jajka, lubi kolory kury. Lubi się opalać na trawie np. bo kury jedzą na trawie kiedy jest słonecznie, to tak... (6;4).*

Człowiek-kura wydaje się najmłodszym sympatyczny: *byłaby fajną dziewczynką, jakby nie było mojej najlepszej przyjaciółki, to by ona mogła ją zastąpić (5;10), by lubiła robić żarty, lubiłaby się bawić z dużą ilością dzieci, by była taka wesoła (8;0). Strachliwy, szybko uciekał*

(7;10). *Grzeczna, by się słuchała i robiła to, co pani każe. Ma dwa kucyki z brązowymi włosami, suknię fioletową, buty czerwone* (7;1).

Kura, dzieci starsze (średnia 8;9)

Jako zwierzę: *to by dla mnie znosił jaja* (8;10), *ma ostre pazury, ostro tymi pazurami walczy, umie podrapać, urodził się na wsi* (8;7), *by miała pióra, robiłaby „kokoko!”*. *By miała malutkie kurczaczki zamiast dziecka! Średniego wzrostu. By miała taki kształt, jak kura* (8;8). *Gdakliwy* (8;4). *Chodząca* (8;4).

Przykłady wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech zwierzęcia: *lubi jajka, może bardzo mocno walić, jak dziobem kura* (8;6), *niegrzeczna, źle by się uczyła. Jak coś jej się nie podoba, to ona by tak dziobała kogoś. Jak kura dziobie ziarenka, to ona by dziobała* (8;6).

Jako człowiek, obiekt lubi kury i przedmioty z nimi kojarzone. *Je jajka, mieszka na wsi: lubi gdakać jak kura, lubi takie kolory, jak ma kura, lubi jeść jajka, które wysiada kura* (8;2) *może lubić kury albo jajka od kur. I może ma wujka, który ma małe pisklęta i jedno nazwała, żeby miała tak samo na imię – Helenka* (8;3). *Lubi jajka, dba o swoje rodzeństwo* (8;8). *Lubi jajka, lubi omlety* (8;3). *Mieszka na wsi. Lubi takie zwierzęta wiejskie. Lubi jeść jajka* (9;8). *Lubi jeść jajka, lubi kury, lubi się przebierać za kurę* (10;1). *Lubi jeść jajka i na wsi ma farmę* (9;6), *lubi jajka, lubi koguty* (8;11). Jako człowiek, obiekt zachowuje specyficzny sposób poruszania się, krągłość figury: *małe nogi, dużo jajek ptasich zbiera* (8;10), *grubsza, rude włosy* (9;6). Ważny jest też głos, tempo mówienia, ilość produkowanego tekstu: *głośno mówić, gdakać jak kura, dużo jeść, świetnie chodzić* (8;6), *kolorowa, gaduła, trochę szybka, ciągle machająca rękoma, taka dziobata* (9;0), *by była rozgadana* (8;1). *Dużo mówi, może niezrozumiale. I tak dużo chodzi, tak w tą i z powrotem i że nie chodzi tak, jak dziewczynka. Nie ma długich włosów, o kury mają takie krótkie tu* (8;6). *Ciągle gwizdże i się wygłupia* (8;4). *Tak by się wypiękniała i by na wszystkich krzyczała, jakby ktoś ją uderzył. Krzykliwa strasznie* (8;7). *To by była zrzędq* (8;11). *Bardzo lubiłby jeść jajka. Wydawałby dziwne dźwięki. Lubiłby chodzić po dworze* (9;10). *Gdacze, czyli dużo gada* (10;1).

Dzieci z tej grupy poświęcają nieco uwagi charakterowi Człowieka-Kury. Na pierwszym planie pojawia się tchórzostwo: *też taki trochę tchórzliwy. Przedrzeźniałby. Bo kury też przedrzeźniają* (8;9). *Płochliwy, lubiłby berka* (8;10). *Że się boi* (8;7), *lubi mało jeść, jest bojaźliwa* (9;8). Wzmianka o dobrym apetycie pada w sumie częściej, niż o trosce: *bardzo głodny. Jakby bardzo dużo lubił jeść. Cichy* (9;11). *Opiekuńcza jest, wszystkiego pilnuje. Jak ktoś coś złego robi, to ona temu zapobiega* (9;11). Ambiwalencja: *czasem jest bardzo niegrzeczny a czasem*

bardzo grzeczny (8;10). Tylko jedna osoba z tej grupy przywołuje wyrażenie, które jeszcze paręnaście lat temu było bardziej popularne: *pisalby brzydko* (8;10).

Kura, gimnazjum

W opisie Kury przykuwają uwagę odpowiedzi związane z trajkotaniem. Jest ich więcej, niż wzmianek o głupocie: *gadatliwa* (w6), *głośna* (2), *towarzyska* (1), natomiast *głupia* (2). Jeszcze więcej pada o sposobach przejawiania aktywności: *nadpobudliwa* (1), *chodzi wszędzie* (1), *wścibski* (1), *szybka* (1), *strachliwa* (w2), *ostra* (2), *agresywny* (1), a przez to *wkurzająca* (2), *nienormalna* (1). To człowiek, który „idzie spać z kurami”: *wcześnie idzie spać* (1). Jest też: *pożyteczna* (1), *gospodarna* (1), choć *chciwa* (1). *Brzydko pisze* (2). Wygląd: *mała* (2), *niska* (1).

Kura, liceum

W odpowiedziach licealistów akcent przekłada się z jedzenia jajek na cechy charakteru i intelektu. Opis staje się bardziej złożony. Niektóre określenia są konwencjonalne, niektóre spójne nimi, ale pojedyncze. Bywają uszczypliwe, zdarzają się też bardziej przychylne. *Głupi* (2), *zero myślenia* (1), *lekkomyślny* (1). *Domator* (1), *domowa* (2), *kura domowa* (1), *gospodyni* (1), *fartuch* (1), *przebywająca w domu* (1). *Pracowity* (1), *człowiek pracujący* (1), *dużo ucząca się* (1). *Natrętna* (1), *uparta* (1). *Szuka dziury w całym* (1), *gderliwy* (1), *zarozumiały* (1), *awanturnik* (1), *głośny* (2), *gadatliwa* (3). *Szczęśliwa* (1). *Matczyna* (1), *matczyna opiekuńczość* (1). *Skromna* (1), *delikatny* (1). *Wygodny* (1), *potrzebna* (1), *pożyteczny* (1). *Słabość* (1), *bycie ofiarą* (1). *Niezadbana* (1). *Brzydko piszący* (1). Wygląd: *ślepy* (4), *chudy* (1), *mała* (1), *puszystość* (1), *otyłość* (1). Skojarzenia z nośnikiem lub niezrozumiałe aluzje (prawdopodobnie do kolegów z klasy): *obiad* (1), *je ziarna* (1), *jajko* (1), *rosół* (1), *pierze* (1), *puchata* (1), *nos Rocha* (1).

Tab. 86. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Kura (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Głupi	,0000	,0000	,1000	,1000	2,294	,081
Głośny	,0000	,2647	,2667	,1667	2,800	,043
Dźwięki	,4000	,4412	,2667	,2000	1,482	,223
Domator	,0000	,0000	,0333	,1667	4,491	,005

Dopiero gimnazjaliści zaczynają wypominać Kurze głupotę. Robią to z taką siłą, jak uczniowie liceum. Wzmianka o „byciu głośnym” pojawia się wcześniej – już w drugiej grupie, choć jej częstotliwość spada w czwartej. „Wydawanie dźwięków” jest ważniejsze dla młodszych

osób badanych. Potem, zapewne, jest zastąpione plotkowaniem. Gimnazjaliści aktywizują też kolejne nadane kulturowo znaczenie – Kura jako domator.

Metafory odnoszące się do wymiaru mądre-głupie

Metafory adresowane do cechy mądre: Lampa, Sowa (metafora Sowa została omówiona w rozdziale głównym)

Lampa – wskaźnik odniesienia

Tab. 87. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Lampa (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
2,0667	2,2353	2,7000	2,8333	6,095	,001

Wartość wskaźnika odniesienia rośnie, największą różnicę widać między drugą, a trzecią grupą. Dzieci z najmłodszej grupy rozważają problemy „świecenia” i uznają, że emitować światło może przedmiot. Pojedyncze osoby mówią o lęku przed ciemnością lub o „posiadaniu światła w sercu”. Zauważają też, że lampę można włączyć lub wyłączyć. Odnoszą to do zachowania rówieśnika – ktoś czasem bywa grzeczny, a czasem nie. Chwilami jest aktywny, innym razem bierny. Starsze dzieci mówią o otaczaniu się odbłaskowymi przedmiotami oraz o pomysłowości. W przypadku tej metafory osoby badane bawią się językiem. Mówią m.in. o „zapalaniu się do czegoś”, „chowaniu się pod kloszem”, „byciu światłym, błyskotliwym”, „świeceniu przykładem”.

Lampa, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Człowiek-Lampa opisywany jest przez najmłodszych jako przedmiot posiadający pewne części składowe. Ważne jest też podwieszenie pod sufitem i połączenie z prądem. Najwyraźniejszą cechą Lampy jest emitowanie światła. O tej właściwości mówi większość dzieci. *To by miał kawałek szkła, żarówkę, kawałek metalu i haczyk na górze. Najlepiej by było go powiesić i zaświecić (5;11). To by świecił, świeciła mu się głowa. Nie miał rąk ani nóg. I był żarówką. I był taki długi jak patyk. I był przyłączony do prądu! (5;5) To by miała żarówkę [pokazuje na głowę] i by miała taki jakby kapelusz i by miała taki sznureczek do zapalania (7;2). Że by mocno świeciła (7;0), że może trochę świecić, jak słońce (7;10). Świeci, potrzebuje prądu [śmiech] (8;1). Jakby była lampą, to by na pewno wisiała nad sufitem [śmiech]. Nie mogłaby ze mną rozmawiać, jakby była jak lampka. No, jakby ciągle świeciła. Bo by była lampą i by miała żarówki w lampie (6;7).*

Ciągle by się kręcił i by świecił i by miał takie światła na lampie [podnosi ręce nad głowę], by były żółto białe (7;2). Warto pamiętać, że dzieci chętnie opisują przydatność przedmiotu oraz swoją relację wobec niego: *świeci, pomaga mi w nocy zasnąć, jak się boję ciemności to zawsze mi pomoże (7;2).*

Osoby z grupy 1. mówiąc o człowieku próbują zachować najważniejszą cechę przedmiotu. W zebranych materiale da się zauważyć kilka rozwiązań. Zamiast samemu świecić, można lubić rozmaite źródła światła, bać się ciemności. *Jest pełna dobrego serca i że by nie lubiła ciemności, ale bardzo lubiła światło. By się bała ciemności (6;4). To chyba trochę nie lubi ciemności i też się lubi przyjaźnić (8;0). To bym pomyślała, że ona lubi ciemność i się jej nie boi, bo ja nie lubię i się jej boję (6;11).* Otaczanie się świecącymi przedmiotami: *że by miała różne takie świecące ubrania, bo lampa jest świecąca. I różne rzeczy by miała świecące, nawet zabawki (5;10). To by ciągle świecił czymś, przynosiłby do szkoły latarki i świeciłby na kogoś. To by ciągle świecił i świecił, aż by ktoś nie wytrzymał od tego świecenia (5;5). To by zawsze miał lampę włączoną i by szybciej zasypiał. Zawsze miał świecące żółte oczy (6;9). To by się zapalała. Ona może mieć lampowe rzeczy, bluzki i buty. Buty mogą wyglądać jak lampki, wzorki w lampki mieć. Zgaszają się i zapalają (6;10).* Parasolka kojarzy się z kloszem: *Lubiłby światło, słońce, i nosiłby parasol czasami, żeby mu się głowa nie grzała (7;10). By lubiła słońce, bo ono świeci. By lubiła światło, lubiłaby żółty kolor i też by lubiła promyki słońca (5;9). Świeci, ma parasolkę własną; umie przekręcać żarówki (5;3).* Mocne światło razi oczy. Dzieci mówią też o dźwiękach: *że jest z żarówką, przeżywa (5;10). By straszyla dzieci, bo lampa świeci i była hałaśliwa, by ciągle tak robiła [pokazuje kołysanie się na boki] (7;4).*

Dzieci nie są pewne jak ocenić zachowanie Człowieka-Lampy: *że może ona jest taka średnio grzeczna; średnio nie bije dzieci; że może średnio dzieci płaczą, bo ona bije dzieci tak średnio (5;2). Że ma kształt lampy i trochę jest niegrzeczny, bo się bawi w brzydkie zabawy np. bicie (7;11). To by była najgrzeczniejsza z całej klasy (7;1). Że jest bardzo fajna, ma fajne pomysły, jest fajną dziewczynką (5;10). Grzeczny, bardzo dobry, najlepszy w czytaniu, można się zaprzyjaźnić (7;3). Że jest bardzo fajna, że idzie sama spać, myje zęby, jak nie ma mamy to sprząta po innych i pomaga rodzinie (7;4). By był taki spokojny i taki trochę wariujący. Byłby grzeczny ale by trochę wariował bo by chciał się bawić z kolegami w różne zabawy (7;0).*

Te dwie odpowiedzi trudno zaklasyfikować: *że to jest lampa i ma tak na imię (7;2). By mieszkał w lampie. Tam ciasno, nie jest wygodnie (6;8).*

Lampa, dzieci starsze (średnia 8;9)

Jako przedmiot: *świecąca, wisząca* (8;4), *jasna* (8;10). Próby przymierzenia przedmiotu do ludzkich cech: *świeci czasami, jak się zdenerwuje. Lampa się nie rusza* (8;8). *Bo lubi wisieć do góry nogami [śmiech]* (8;10) – śmiech może znaczyć, że dziecko widzi tu konflikt cech. *Jest miłą lampą, która świeci. Nie ma nóg nie ma rąk, jest srebrny* (8;10) – pamięć o tym, że człowiekowi te części ciała są potrzebne, mogą być przejawem próby zestawienia obrazów z dwóch domen.

Przykłady wnioskowania o różnorodnych ludzkich cechach na podstawie cech przedmiotu: *lampa świeci, więc jakby świecił umysłem. By miał dobre pomysły. Lubi ciepło, bo jak się rozgrzeje lampę to jest gorąco. Pewnie może zostać elektrykiem, bo lampa ma przewody elektryczne* (9;8). *Że ma różne pomysły, czasem jest grzeczna, czasem niegrzeczna. Bo jak się lampę włączy, to dla mnie tak, jakby była grzeczna, a jak wyłączy, to jakby była niegrzeczna* (9;11). *Bardzo otwarty na świat, ma świetne pomysły, bo jak jest lampa, to ją się da przekręcić w każdą stronę i ona widzi wszystko, oświetla i jest otwarta* (10;01). *Jasna karnacja, jasne włosy, ładnie się ubiera, odważna. Bo lampa świeci, to ona świeci tak do kogoś* (9;6). *Ciągle jest pogodny, uśmiecha się, jasno jest, wesoły, ale nic nie robi. Lampa tylko stoi i świeci* (8;6). *Że jest niemądra. Bo lampy w ogóle nie są mądre tylko się je zapala...* *Nie ma żadnego pomysłu* (8;1). *Że jest taka oświecająca, że jest taka jakby znana i że jest gwiazdą, bo świeci, a gwiazdy świecą, oświecają* (8;6). *Że jest chudy, bo lampa też jest taka, że świeci komuś światłem w oczy, jakąś latarką* (8;4). *Może być czasem zgaszony, czyli jest dobry. A czasem ciemny, ponury i niemiły.* (8;6). *Ma świetliste pomysły, czasem jest wesoły, czasem ponury – jak zgasić światło i zapalić. Trochę mniejszy od nas* (9;0).

Pośród skojarzeń dotyczących wielu dziedzin życia, najwięcej jest tych o funkcjonowaniu poznawczym i pomysłowości. Nie brak tu gier słów. *Dużo myśli i że jest przyzwyczajony do światła* (8;4). *Mądry, ma świetle pomysły* (8;11). *Na lekcji jak jest nowy temat to chce zabłysnąć przed klasą* (10;1). *Że jest nudny, że jest leniwy, że nie ma pomysłów. Że chce coś powiedzieć o jakimś pomysle, a oni mówią, że to marny pomysł, niemądry* (8;9). *Ma dużo pomysłów, że umie kogoś zadziwić* (8;7). *Że ma dużo pomysłów. A to z bajek wiem, bo zawsze żarówka świeci, jak ktoś ma pomysł* (8;7). *Bardzo mądry, grzeczny jak aniołek, koleżeński* (9;11). *Czyli że ma takie pomysły, że zawsze ma jakiś pomysł na zabawę i że lubi bardzo światło, a nie ciemność, i że lubi bo jak światło jest jak słońce świeci, lato a nie zimą* (8;2). *Że jest świecący, ma dużo pomysłów* (10;1). *Świetlista pomysłami* (9;8).

Emocjonalność i funkcjonowanie społeczne: *sloneczna, pogodna, miła* (8;3), *to bardzo byłby pomocny* (9;10), *że by była cały czas przyjazna* (8;11), *że chodzi jakby był zamknięty w sobie, rzadko coś mówi* (8;10), *to by czasem błyskała z radości. Byłaby śmiała, wesoła, koleżeńska, lubiana i grzeczna* (8;6). Wygląd: *chuda, ma jasną cerę, wysoka, ma wrażliwą cerę* (8;8).

Lampa, gimnazjum

Gimnazjaliści dostrzegają w Człowieku-Lampie głównie *pomysłowość* (w7, w tym raz *błyska pomysłami*, raz *wpadają mu cały czas pomysły*). *Myśląca nad czymś dopóki nie wymyśli* (1), *błyskotliwa* (1), *mądra* (3), *myśląca* (1). *Oświecony* (1). *Charyzmatyczna* (1), *lubi być w centrum uwagi* (1). *Miła* (2). *Zabawna* (1), *wesoła* (1). Wygląd: *biały kolor skóry* (2), *jest blada* (1), *wysoka* (4), *duża* (1), *ślepa* (1), *chuda* (4), *szczupła* (2) lub *przygarbiona* (1). Za prawdopodobne skojarzenia z nośnikiem (brak kontekstu, który pozwalałby sądzić inaczej) uznano: *świecąca* (2), *światlisty* (1), *kolorowa* (1), *wąska* (1).

Lampa, liceum

W opisie dominuje opis funkcjonowania poznawczego. Zdarzają się gry słowne, na przykład *chowa się pod kloszem* (1), ale można mieć wrażenie, że są to opisy mniej wnikliwe i mniej twórcze, niż u ośmiolatków. *Mądry* (2), *bystry* (2), *sprytna* (1), *błyskotliwość* (4), *olśniewający* (1, po sprawdzeniu kontekstu), *pomysłowy* (4, w tym raz z *głową pełną pomysłów*), *kreatywny* (1), *lubiący filozofować* (1). *Światły* (3), *oświecony* (2), *oświecająca* (1, po uwzględnieniu kontekstu uznane za opis cechy ludzkiej), *dobry* (1), *dobroduszny* (1), *ciepły* (4), *przyjacielska* (1), *pomocny* (1), *pożyteczny* (1), *zależny od czegoś* (1), *podatność na wpływy* (1), *daje się manipulować* (1), *radosny* (w2), *rozpromieniony* (1), *uśmiechnięty* (1), *promienisty* (1), *śmieszny* (1), *smutny* (1), *ograniczony* (1), *zarozumiały* (1), *nieciekawa* (1). Raz padło też *kobieta lekkich obyczajów* (1), zapewne przez zwrot „stać pod latarnią”. Wygląd: *blondyn* (1), *wysoki* (1), *chudy* (1). Kontekst nie uzasadniał przyjęcia kilku określeń za adresowane do cech ludzkich: *światłość* (1), *światło* (3), *nadzieja* (1), *przytulny* (1), *jasny* (1).

Tab. 88. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Lampa (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
(świeci)	,8000	,4412	,1000	,2333	5,142	,002
Jasny	,0000	,0000	,0000	,0333	1,046	,375
Światły	,0000	,1176	,1667	,4000	5,393	,002
Radosny	,0000	,1176	,0333	,1667	1,448	,232

W analizie podkreślono różnicę między jasny (np. umysł, wywód), a świeci (emituje światło). O „świeceniu” najczęściej mówią najmłodsi, o „byciu jasnym” – najstarsi. Podobnie było z Mgłą, która początkowo zaciemniała innym obraz, a potem sama traciła rozeznanie. Z wiekiem

rośnie też użycie dominanty „światły” (zmiana istotna statystycznie). Młodszy nie mówią, że Lampa jest radosna. Najczęściej taką widzą ją licealiści.

Metafory adresowane do wymiaru silne-słabe

Metafory na temat słabości: Mysz, Trawa, Wata, Mgła (metafora Mgła została omówiona w rozdziale głównym)

Mysz – wskaźnik odniesienia

Tab. 89. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Mysz (ANOVA $df = 3; 123$)*

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
2,0667	2,5294	2,9000	2,7000	7,182	,000

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta między grupą pierwszą, drugą i gimnazjum, potem spada. Metafora Mysz jest dość konwencjonalna, dlatego nawet małym dzieciom zdarza się opisywać cichego, nieśmiałego rówieśnika. W drugiej grupie charakterystyka wewnętrzna obiektu metafory wzbogaca się między innymi o wstyd, spryt, płochliwość. Nie brak opisu wyglądu – różowych uszu, szarych ubrań. Gimnazjaliści i licealiści rozwijają opis nieśmiałości (wrażliwa, skryta). Uczniowie gimnazjum nie napisali nic o wyglądzie. Lista cech zewnętrznych pojawia się natomiast w odpowiedziach licealistów, obok dość częstych w tej grupie abstrakcyjnych haseł (tu: „szarość”, „serowy”).

Mysz, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Podobnie jak w przypadku innych bodźców, niektóre z pośród najmłodszych dzieci wymieniają prototypowe cechy wyobrazonego zwierzęcia czy postaci „myszoidalnej” (np. z kreskówek) inne skupiają się już na jej funkcjonowaniu społecznym. Zwierzę: *ma ogon, włochate takie coś, ma różowy nosek, oczka dwa i futerko przy uszkach malutkich, futerko jest białe, ale tylko przy uszkach, ogonek jak u szczura, jest taki różowy, a myszka jest szaro-różowa* (5;11). *Że jest myszą, że lubi ser* (7;2). *To by mieszkał w norce, uwielbiał ser. Mysz domowa może się ukrywać za szafą* (6;9). *Mały, szybko biega* (8;1), *cichutki, boi się, czasami trochę piszczy* (7;10). *To by był szary i by miał taki duży, duży ogon* (7;2), *to by miała ogon i tak: "ser! Ser!" by lubiła*

dużq...[nie kończy zdania] (6;10). *By jadła ser* (7;0). Upodobanie do sera łączy zwierzę i człowieka: *by lubiła ser żółty, by lubiła ciemne kolory i by miała myszki w domu* (6;4).

Pojawia się też watek kota: *to był mały i robiłby swoją norkę i lubiłby ser. I gdyby kot był głodny na mysz to może za nim biec i go zjeść. I gdyby miał kolegów-myszy, to by się razem bawili* (5;5). *To by zjadał ser tylko. By był szary i by gryzł i kot by go zjadł* (5;5). Przykłady wnioskowania o ludzkich cechach: *mysz ucieka przed kotem, więc jest tchórzliwa* (7;2). *Że jest trochę taki dziwny, bo myszy trochę śmierzq. Mają takie dziwne ogony. Ale on nie ma ogona. Trochę dobry* (7;10).

W materiale widać też formy niedokończonych transformacji zwierzęcia w człowieka: [śmiech] *jak by to powiedzieć... Śmiesznie by musiała wyglądać na pewno: zęby, uszy, wąsy i ogon! Ogon by był długi* (7;2). Gdyby dziecko nie próbowało przymierzyć tych cech do człowieka, opis tak by go nie rozbawił. Znalazła się tam też niezwykła deklaracja: *to bym ją zabrała do mojej babci do kotki, bym ją skuliła i bym jej doszyła ogonek do ubrania i uszka i bym ją pokazała kotkowi, żeby ją jadł! Am am am! I to wszystko* (6;11).

Człowiek-Mysz w niektórych charakterystykach jest cichy i nieśmiały, lubi się grzecznie bawić: *by była małą dziewczynką, wstydliwą dziewczynką, byłaby delikatną dziewczynką* (5;10). *Że jest cicha, że jest grzeczna, że jest miła, lubi się przyjaźnić z kimś i się bawić* (5;9). *Cicha, fajna, mądra i bardzo lubi się ze mną bawić* (6;7). *Że jest fajny, do zaprzyjaźnienia się z nim, grzeczny i dobry* (7;3). *Że chyba jest grzeczna, że nie bije dzieci, nie jest skarżypytą, że chyba lubi dzieci bardzo* (5;2). *Cicha, mało mówi, jest nieśmiała, ale też lubi się przyjaźnić i się chyba rzadko kłóci* (8;0). *Że można byłoby się z nim bawić. Taki sprytny i grzeczny. Fajny, nie bije dzieci* (7;0). *Że jest nieładny, ale fajny. Że chciałbym się z nim pobawić w piłkę nożną* (7;11). *Że jest cicha, uciekająca przed dziećmi. Boi się ich, bo niełatwo nawiązuje kontakt* (7;4). Kiedy indziej osoby badane opisują niegrzecznego rówieśnika: *ja bym myślała, że jest taka bardzo niesforna i że bardzo by była zła na wszystkich, by cały czas mówiła "ja umiem grać w tę grę, nie umiem oszukiwać", a my byśmy mówili "nie umiesz!"* (5;10). *By był niegrzeczny bo bije dzieci, pluje, kopie, gryzie* (6;8). *Że jest niegrzeczna i że ma same złe oceny i że pani jej zwraca uwagę po 10 razy i że bym się z nią nie kumplowała* (7;4). *Niegrzeczna bo by szczypała i gryzła* (7;1). Opisów krytycznych jest jednak mniej.

Mysz, dzieci starsze (średnia 8;9)

W opisach nieco starszych dzieci widać obraz osoby zalęknionej, choć niekoniecznie sparaliżowanej strachem. Bywa aktywna, w sytuacjach kojarzących się na przykład z mieszkaniem w norach, przedostawaniem się do spiżarni. *Lubi robić dziury np. wiertarką w ścianie, albo w*

jakimś papierze, drewnie. Tchórz (10;1). Że jest cicha, mała, nieśmiała, np. boi się kotów (8;8). Że jest taka nieśmiała jakby i że się dużo rzeczy boi, ale można się z nią zaprzyjaźnić, bo to nie jest jakieś... (8;7). Że jest miła i koleżeńska, nie przeszkadza przy jedzeniu (8;11). Bardzo cicha, taka niezbyt wysoka. I nieśmiała. Lubi ser. (8;6). Piskliwa, mała, wszystkiego się boi (9;8). Że jest taki tajemniczy, cichutki, niegroźny (8;7). Wrażliwa, boi się. Taka nieśmiała. Wstydzi się innych (8;6).

Jako zwierzę: *by była mała, obślizgła, szara. Ładny pyszczek by miała. Miałaby długi ogon (8;8). Po utracie szarego futra, obiekt lubi otaczać się przedmiotami w szarym kolorze: piszczy jak mysz, lubi szare ubrania, lubi szary kolor, lubi szare książki, lubi się na bal przebierać w mysz, lubi się bawić w mysz (8;2). Byłby nieśmiały, krył się przed kolegami. Ubierałby się na szaro (9;10). Zwinny, często się gdzieś chowa, ma bardziej takie szare spodnie lub ubranie, cichy (8;7). Przykłady wnioskowania o cechach ludzkich na podstawie wyobrażenia cech zwierzęcych: *ma takie zęby, podobne do myszy i myszka jest szara, to ona może lubić szary kolor. I różowy, bo myszka ma różowe w środku uszy (8;3). Szybko zmyka, woli unikać. Mały, nie rośnie z klasą. Jak Motyl. Przepada za serami, zna wszystkie nazwy na 6. Mysz jest włochata, ma dużo włosów na ręce (8;6). Tchórzliwy, bojący się, szybki, bo mysz też tak szybko biega (8;9). Myszy szybko biegają i mają nory więc pewnie on jest dobry w budowaniu. I myszy trochę kradną więc... on będzie taki sprytny na przykład (9;8). Dziewięciolatki zaczynają zwracać uwagę na spryt: *sprytna, dobry słuch (8;4), sprytna zwinna (8;3), jest sprytna. Taka cicha (9;11), mądry, sprytny, zwinny, cichy (9;11).***

Kolejną ważną cechą, obok sprytu, wrażliwości, zamiłowania do sera, jest zwinność. W przypadku niektórych krótszych opisów trudno jednoznacznie rozsądzić, czy odnoszą się do człowieka, czy do wyobrażenia na temat zwierzęcia lub postaci z kreskówki: *płochliwy, zwinny, szybki (8;10), zwinna, lubi ser, szybka (9;6), zwinny, bardzo szybki, lubi ser (10;1), szybki (8;10), bardzo lubi ser. Mógłby też być zwinny, taki szybki bardzo. (8;6), że jest mały i że jest zwinny (8;4), cicha (8;1), mała (8;10). Ser (8;4). Niski, lubi ser, ma długie zęby, lubi kraść jedzenie z lodówki (8;11). Wyjątki: człowiek z ulubionym zwierzątkiem oraz dziwny przejaw niechęci: *że to jest jego zwierzątko i że jest jego najlepszym przyjacielem (10;1). Że jest czasem fajny a czasem niefajny (8;10). To bym go pachą walił (8;10).**

Mysz, gimnazjum

W obrazie stworzonym przez gimnazjalistów, to osoba przede wszystkim *cicha (20) i mała (11)*. Były też określenia: *nie wyróżnia się (2), szary (1), skryta (1), nie lubiąca być w centrum uwagi (1), wstydliva (1), mało pewna siebie (1), nieśmiały (4), płochliwa (5), tchórzliwa (1), bojąca się (1), sprytna (1), pomysłowa (1), przebiegła (1), spokojny (2), zwinna (1), wrażliwa (1),*

samotny (1), *odważna* (1). Za skojarzenia z nośnikiem uznano: *piskliwa* (5). Zdaniem sędziów, zabrakło tu „piskliwy głos”.

Mysz, liceum

Licealiści ponownie zwracają większą uwagę na wygląd. *Cichy* (16), *spokojny* (1), *skromność* (6), *potulny* (1), *nieśmiały* (4), *płochliwy* (1), *strachliwy* (2), *tchórzostwo* (1), *spłoszony* (1), *nieufny* (1), *skryty* (2). O ile gimnazjaliści nie wytykali Myszy pospolitości, uczniowie liceum robią to: *bezbarwny* (1), *niewidoczny* (1), *niepozorny* (1), *zwykły* (1), *przeciętny* (1). *Biedny* (3), *piskliwy* (1, kontekst wskazuje na człowieka). A jednocześnie to osoba *sprytna* (1), *szybka* (4), *zachłanna* (1). A przy tym ktoś *nieuważny* (1). Wygląd: *mała* (w7), *duże oczy* (1), *słodkie usta* (1), *ubiera się na szaro* (1). Określenia uznane za nie odnoszące się bezpośrednio do ludzi: *gryzoń* (2), *zwierzę* (1), *słodziak* (1), *serowy* (1), *szarość* (1).

Tab. 90. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Mysz (ANOVA $df = 3; 123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Cichy	,2000	,1765	,7000	,6000	10,749	,000
Pospolity	,0000	,0000	,0667	,2000	3,065	,031
Zwinny	,0333	,2647	,0333	,0000	6,891	,000
Mały	,1333	,1765	,3667	,2333	1,806	,150
Nieśmiały	,1000	,1765	,2333	,1667	,561	,642
Strachliwy	,1667	,2941	,2333	,2333	,346	,792
Spokojny	,1333	,0000	,0667	,0333	1,935	,127

O „byciu cichym” mówią wszyscy, choć częściej uczniowie gimnazjum i liceum. Dominanta „pospolity” aktywizuje się dopiero w gimnazjum. „Zwinność” częściej pojawia się w odpowiedziach dzieci z grupy drugiej, nie wspomniał o tym żaden z licealistów. O „nieśmiałości” chętniej mówią gimnazjaliści, o „strachliwości” dzieci z grupy drugiej, o „spokoju” – z pierwszej. Z wiekiem rośnie częstotliwość użycia dominanty „pospolity”

Trawa – wskaźnik odniesienia

Tab. 91. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Trawa (ANOVA $df = 3; 123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,7000	2,5294	2,2333	2,7000	7,422	,000

Wartość wskaźnika rośnie między pierwszą, a drugą grupą, spada między drugą a gimnazjum, znów rośnie między gimnazjum a liceum. Młodsze dzieci opisują połąć trawnika, którego „jest w nieskończoność”. Pamiętają, że trawy nie widać zimą. Ich zdaniem, ważne jest osadzenie w podłożu, czerpanie sił witalnych z ziemi i wody, oraz to, że można po niej deptać. Potem tworzą postać kogoś, kto lubi biegać po trawie, co sprawia, że jest radosny, przyjazny i łagodny. Znów próbują adaptować cechy roślin do cech człowieka za pomocą koloru części ciała, koloru ubrań. Gimnazjaliści budują złożony obraz osoby, która jest jednocześnie męcząca, bo wszędzie jej pełno, a przy tym jest wrażliwa, niesamodzielna i młoda. Wskazują na problemy z nałogami. Piszą o wzroście (możliwe, że dzięki skojarzeniu z koszeniem trawnika). Licealiści skupiają się na aktywności towarzyskiej Człowieka-Trawy oraz na jego funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym. Mają do niego stosunek ambiwalentny, z przewagą pozytywnego.

Trawa, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Jako roślina: *to byłby zielonym... zieloną trawą. I by rósł (6;8). Że by była kwiatkiem, taka piękna (5;2). To wtedy byłby cały zielony i byłby wszędzie (7;2). To by był zielony i by rósł, a w zimę to by trzeba odkopać żeby go było widać (5;5). To oczywiście by był zielony, by rosnął wszędzie gdzie są obszary trawiste i zielone (6;9). To by był wszędzie. Na pustyni na pewno by był. By było go nieskończoność (5;5). Wyrastałby z ziemi, byłby zielony, deptałbym po nim, w zimie by zniknął, w jesień byłby zasypywany liśćmi (7;2). By jadła w ziemi (7;0). To by był cały zielony (7;2).*

Oddziaływanie ludzi (i zwierząt) na obiekt: *to by go ludzie deptali (5;10), zielony i by go jadły krowy i tak by było najlepiej. Albo też inne zwierzęta też (5;11), to by była zielona i byśmy ją deptali (7;2), by był zielony, ludzie by po nim chodzili (7;3).*

W „stadium przejściowym” dzieci poprawiają określenie: *by była zielona i długa – to znaczy wysoka! (5;10), by lubiła naturę, by była długa... hmm... chuda (6;4).*

lub przydają roślinie uczucia: *to by było jej niefajnie, bo dzieci by po niej deptały. Bo trawa jest wszędzie, wszędzie są dzieci i dorośli. I by się strasznie nudziła, ale jakby padał deszcz to by jej było lepiej, bo deszcz by jej dawał picia (6;7). Dzieci próbują przenieść kolor rośliny na ludzką skórę lub dosztukowują jej kolce: to by była zielona i miała takie włosy zielone i twarz i usta, ubranie, paznokcie i twarz (6;10), zielone ubranie, kolczasta. Takie ostre paznokcie by miała (7;4). Jako człowiek by nosił zielone ubrania (5;3). Przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech nośnika: *też by się lubiła bawić z innymi, też by lubiła tak czasem samemu się**

pobawić, bo trawa jest po rosie śliska. Lubi się bawić, bo trawy jest dużo na trawnikach (8;0). Trochę wielki, bo trawa jest szeroka (7;10).

Kiedy obiekt przestaje być trawą, zaczyna lubić trawę i związane z nią aktywności: *lubi biegać po trawie, leżeć na trawie, patrzeć na słońce (7;10), by lubiła zieleń i by lubiła po trawie chodzić. By chciała mieć hulajnogę zieloną i rower (5;9). To by dużo lubiał bawić się w trawie i by lubiał zbierać trawę. Lubiałby chodzić po trawie i by lubiał biegać po trawie i lubiał skakać jeszcze (7;0). Dzieci starają się być precyzyjne: Że może podlewać trawę, podlewać kwiatki, może robić z trawy pracę domową, wianuszek, takie rzeczy na paznokcie, śmiesznego klauna, dekoracje w klasie i może dbać o naszą przyrodę i czyjaś przyrodę. Musi też dbać o swój klucz do szatni, zielony (7;4).*

Charakter tej osoby jest pozytywny. To ktoś życzliwy i pomocny: *byłaby kolorową dziewczynką. Lubiałaby się ubierać na kolorowo, byłaby dziewczynką która zawsze byłaby miła, wszystkich by lubiła, nawet najbardziej niegrzecznych chłopców (5;10). Grzeczna, by się słuchała i by nie szarpała i nie wyrywała (7;1). To by nam mógł rozsiewać trawę od razu w ogródku (7;11).*

Trawa, dzieci starsze (średnia 8;9)

Roślina: *zielona (8;4). Oddziaływanie człowieka na obiekt: to bym go kosił kosiarką do trawy (8;10). W „stadium przejściowym” człowiek niektóre części ciała ma zielone. Jego skóra może wyglądać nieco inaczej: lubi zielony, ubiera się na zielono, ma zielone włosy, ma zielone zabawki (8;7). Zielona. Ubierałaby się na zielono. Lubiałaby wodę, słońko. Roślina! (8;8). To by był cały mokry, jakby się spocił i miałby zieloną kurtkę (8;9), tornister z trawą (8;10). Jest lekka, lubi kolor zielony, jest miękka, lubi chodzić na łąkę i jest długa (8;8).*

Przykłady wnioskowania o cechach ludzkich na podstawie cech rośliny: *krótki, często choruje, bo w zimie trawy nie ma, jest pod śniegiem (8;6). Miękki, duży bo trawa rośnie na dużych terenach. I lubiący sporty, bo większość się uprawia na trawie (8;10). Taki zielony jak trawa, czyli , że się ubiera... ma dużo takich bluzek zielonych, taki gładki jak trawa (8;6). Lubi zielony kolor, jest szczupły, lubi być gdzieś, gdzie jest dużo osób, bo trawy jest dużo obok siebie (8;11). Zielona, krótka, piękna. Często chodzi do lasu, bo najwięcej trawy jest w lesie (9;0). Chuda, bo trawa jest cienka. Lubi się ubierać na zielono (9;6).*

Kiedy obiekt jest człowiekiem, to lubi trawę i otacza się jej kolorem: *lubi zielony kolor jak ma trawa, lubi leżeć na trawie, lubi jak trawa jest zielona a nie siwa (8;2). Może Helenka lubi patrzeć jak trawa rośnie (8;3). Lubi wychodzić na dwór (8;4). Lubi rośliny (8;7). Lubiałaby kolor zielony, lubiałaby kwiatki (8;1). Lubi zieleń, lubi kolor zieleń. I wszystkie koleżanki, które się z nią kolegują, uważają, że to taka panna zielona, ubiera się na zielono (8;6). Lubi zielony kolor (8;3).*

To by była zielona, że się ubiera na zielono (8;11), że się lubi ubierać na zielono (8;10). Wyjątkowo inny kolor, choć bliski: lubi przyrodę, jego ulubiony kolor to brązowy. Lubi ziemię, lubi być na ziemi. Lubi deszcz (9;8).

Charakter i aktywności Człowieka-Trawy: *że jest fajnym kolegą i że lubi wszystkich w szkole (8;4), że jest bardzo miła, wszystkim daje zabawki do zobaczenia i bardzo lubi się bawić z kimś (8;7). Taka czasem smutna, czasem wesoła. Czasem by się wstydziła. Ale czasem by tak... na przykład tak jak wszystkie kwiaty na łące by rozkwitała radością. I ona też (8;6). Ciekawa, chce wszystko poznać, dotknąć, zobaczyć (9;11). Bardzo czuły i delikatny (9;11). Jest miły i przyjemny, łagodny (10;1). By był bardzo miły, ubierałby się na zielono. By był bardzo miły. Lubilby wodę, byłby też mały i nieśmiały (9;10). Jest cichy, lubi zielony kolor (10;1). Lubi przyrodę, pomaga innym, sadi drzewa (9;8). Lubi zielone ubrania, maluje sobie paznokcie na zielono, jest przedstawicielem Ochrony Środowiska (10;1).*

Trawa, gimnazjum

Określenia występowały pojedynczo i były od siebie różne: *wrażliwa (1), zamknięta w sobie (1), miły (w2), męcząca (1), upierdliwa (2), wszędzie jej pełno (1), pełna energii (1), jest aktywna (1), lubi przyrodę (1), lubiąca naturę (1), ekologiczna (1), higieniczna (1), niesamodzielną (1), młody (1), zawsze wyglądająca młodo (1). Pojawiła się też nowa kategoria: ma chorobę lokomocyjną (1), ćpun (2), paląca (1). Wygląd: ładna (1), wysoka (2), średniego wzrostu (1), niska (1), mała (1). Określenia budzące wątpliwości: świeża (2), pachnąca (1). Określenia uznane za opis rośliny: zielona (3), bujna (1), giętka (1).*

Trawa, liceum

Jak wspomniano wcześniej, licealiści mieli specyficzny sposób udzielania odpowiedzi. Tu na przykład padło *zjarany, filmy, ale bania! Ale misja!*, czego nie potraktowano jako charakterystyki człowieka. W sumie pojawiło się jednak kilka określeń, mogących opisywać licealistę-impreszowicza. *Zjarany (3), przyjazny (2), leniwa (2), wyluzowany (1), luźny (1), radosny (w4), dumny (1), gadatliwość (1), głupi (1), podatny (1), niebezpieczna (1), pociągająca (1), ludzie lubią z nim przebywać (1). Podlizywanie (1), ugina się (1), pospolita (1). Delikatny (3), spokojna (3), uspokajający (1). Wygląd: szczupły (1), wysoki (1), młody (1), czysty (1).*

Określenia uznane za skojarzenia z rośliną: *zielony* (4), *miły dotyk* (1), *lato* (1), *zdeptany* (1), *lenistwo* (1), *sielanka* (1), *odradzanie* (1), *giętkość* (1), *pachnący* (3), *lekki* (1), *świeży* (4) oraz mało jasne: *pożywka dla zadufania innych* (1).

Tab. 92. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora *Trawa* (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Radosny	,0000	,0588	,0000	,1333	1,963	,123
Spokojny	,0333	,0588	,0000	,2667	4,884	,003

Nie ma istotnych różnic w używaniu dominanty „radosny”, są natomiast w przypadku „spokojny”. O spokoju mówią młodsze i starsze dzieci, najczęściej licealiści, gimnazjaliści – wcale.

Wata – wskaźnik odniesienia

Tab. 93. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory *Wata* (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,6667	2,2647	2,4000	2,6667	7,065	,000

Wata, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Jako przedmiot: *klei się* (8;1), *że by była taka słodka, że ona jest taka białutka, na takim brązowym patyczku* (5;2), *byłby biały i leciutki* (7;2), *jak się ją dotknie to by laskotała bo by była watą* (6;10), *byłby taki miękki w dotyku* (7;10). Wata kojarzy się na dwa sposoby: to coś, co można zjeść lub biały materiał opatrunkowo-dekoracyjny. U młodszych osób badanych dominuje skojarzenie z jedzeniem: *to bym go szybko zjadł. By był włochaty, lepiący, słodki* (5;11), *to by ludzie go jedli* (5;10), *byłby watą, by go jedli ludzie, ja kiedyś jadłem watę cukrową. Jak ktoś będzie nie tak z czymś to nakłada watę i operuje* (6;8). *To bym ją zjadła i miała całą buzię w wacie* (6;11). *To by był pyszny! Jak cukier! I by kleiły się do niego ręce! Jak cukier* (5;5). *By byłą watą cukrową. To by wszyscy ją jedli, byłaby miękka i słodziutka. I wszyscy by ją jedli, bo byłaby bardzo dobra* (6;7). *Bym go zjadał. Byłby bardzo pyszny, byłby na patyku, byłby słodki* (7;2). *To byśmy ją*

jedli (7;2), by był słodki, biały, by go jedli ludzie (7;3), że... by... ona... jeść (7;0). To by był cały biały i można by go było układać i jeść (7;2). To by był słodki, można by było go jeść i ktoś się może przez to zasłodzić, przez cukier (5;5). To był pyszny i bym go zawsze jadł po obiedzie. I śniadaniu. I kolacji (7;11). Niektóre dzieci widzą tę złożoność: cukrowa czy normalna? To by był biały oczywiście. I by był miękki. Można robić z niej materiał na poduszkę (6;9). Mimo możliwych zastrzeżeń, zdarza im się zestawiać odmienne desygnaty pojęcia „wata” razem: watę można jeść, watę można przykładать do ucha jak pani robi kolczyk, można do ucha, można paznokcie zmyć i wannę wyczyścić (7;4). By mogła mieć na bluzce i spodniach dodatki z watą cukrową, taka welna (5;10)

Przykład wnioskowania o cechach ludzkich na podstawie cech przedmiotu: *By lubił watę cukrową, by był gładki dla innych. Czyli dobry (5;3). Jako człowiek, Wata bywa charakteryzowana przez swoje upodobania: by lubiła jeść watę cukrową i różowy kolor. I by myślała, że by chciała sprzedawać watę cukrową (5;9). By lubiła lepić bałwana, by była delikatna, by lubiła prace plastyczne (6;4). By lubił dużo waty, lubiałby watę cukrową i robić coś z waty (7;0).*

Nic dziwnego, że w opisie charakteru Człowieka-Waty dominują słodycz i miękkość: *miękki, lubił koty, lubił zwierzęta, wesoły, miał miękkie serce (7;10). Delikatna, miła, lubiłaby się przyjaźnić. By wymyślała swoje zabawy i by się przyjaźniła z jakimiś koleżankami (8;0). Byłaby miękką dziewczynką, fajną, dostępną, wszyscy mogliby się z nią bawić i jakby była jakaś inna dziewczynka zagubiona, to mogłaby się z nią bawić (5;10). Bardzo grzeczna, by się słuchała (7;1). Słodka, ciągle by jedzenie słodkie przynosiła, by się ubierała na różowo i biało, lubiana przez dzieci. By lubiła kolor różowy (7;4).*

Wata, dzieci starsze (średnia 8;9)

Jako przedmiot: *to bym go zjadł (8;10), by była biała, cukrowa (8;8), gładka (8;4), że jest lekki (8;7), miękki (8;10). W „stadium przejściowym” dzieci starają się połączyć dominującą cechę waty (miękkość) z właściwościami ludzkiego organizmu: by była mięciutka, nie miałaby kości na przykład (8;11). Jest nieumięśniony, lubi mieć wygodę (8;11). że jest taki miękki, nie taki twardy umięśniony. I jest grzeczny (8;4).*

Przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech przedmiotu: *zwykła czy cukrowa? Miękki czyli miły. Taka średnia, wata biało-szara, to ma biało-szare ubrania, tak połowę... (9;0). Nie do końca byłoby wiadomo, jaka ona jest. Tak jakby ona była taka nasączona, taka wrażliwa, płaczliwa. Taka nieśmiała (8;6). Biały lubi. Niezbyt chuda, taka okrągła, jest bardzo wrażliwa, taka miękka. I niezbyt dużo je, choć jest gruba (8;6).*

Upodobania, wygląd i charakter człowieka: *miękki, lubi jeść watę cukrową i lubi kolor różowy* (8;9). *Taka ładna, słodka, fajna, miła. Dzieci by ją wszystkie lubiły. By lubiła kolor różowy i biały* (8;7). *Dzieci by go lubiły, byłby śmiały, dobrze by się uczył, ubierałby się na białe, dzieci lubiłyby się do niego przytulać* (9;10). *Jest słodki, je często watę, jest koleżeński, lubi kolorować* (8;7). *Miękki, ładna (jeśli to wata cukrowa), lubi białe rzeczy, lubi zwierzęta bo z kozy, owcy, można mieć watę* (8;6). *By lubiła watę cukrową* (8;3). *Bardzo przyjemny jak wata, lubi jeść watę cukrową* (8;6). *Jest miękka, lubi słodczy (8;8), miła, lubi miękkie rzeczy* (8;3). *Słodki, byłby taki trochę zaczerwieniony* (8;4). *Jest taka delikatna. Nie wolno jej skrzywdzić bo będzie płakała* (9;11). *Delikatny, miły, dobry* (8;10). *Jest taki słaby, lubi chmury, lubi kolor biały* (9;8). *Lubi jeść słodczy, jest delikatna* (9;8). *Lubi dużo jeść słodczy* (9;11). *Że jest słodki jak wata cukrowa. Taki puszysty jakby* (10;1). *Lubi miękkie rzeczy. Lubi watę cukrową* (10;1). *Lubi mieć zapalenie ucha bo wtedy nosi watę w uchu, lubi robić prace plastyczne z waty* (8;2), *ma dużo pluszaków* (8;10). I wreszcie: *że się bardzo klei i się nie myje* (8;10).

Wata, gimnazjum

Tu widać już inny stosunek do Człowieka-Waty. Słodczy jest traktowana z przekąsem. *Słodka* (8), *plastikowa* (1), *zachowuje się jak lalka* (1), *plytka* (1), *mało kreatywna* (4), *nie ma własnego zdania* (1), *lepka, lepi się do innych* (1), *słaba* (5), *tchórzliwa* (1). Co więcej, to *kaleka* (1), *ktoś kto dużo płacze* (1). Jest *wrażliwa* (1), *nieśmiała* (1), choć też *dobra* (1). To może być człowiek *miły* (1), *przyjemny* (1). *Chuda* (1). *Egoistyczna* (1). Za określenia skojarzone z nośnikiem uznano: *biała* (1), *kolorowa* (1), *giętka* (1), *miękka* (5, po uwzględnieniu kontekstu), *lekka* (1).

Wata, liceum

Licealiści piszą, że Człowiek-Wata to ktoś *miękki* (10 po uwzględnieniu kontekstu pięć wystąpień zakwalifikowano jako skojarzenia z nośnikiem), *kruchy* (1), *delikatny* (5), *dyskretny* (1). Widzą w nim *słabość* (1). To osoba o niejednoznacznym charakterze. *Słodka* (9), *czuły* (1), *ciepły* (2), *kochany* (1), *przyjazna* (1), *upragniona* (1), choć także: *leniwa* (1), *pusta* (1), *bez swojego zdania* (1), *zamknięta w sobie* (1). Ktoś *bezpieczny* (1), *opiekuńczy* (1), *grzeczny* (1), *cichy* (1), *lekki* (2). Wygląd: *pulchny* (2), *puchaty* (3), *puszysty* (2), *ma miękkie ciało* (1), *dziwny kolor włosów* (1), *czysty* (1). Skojarzenia z nośnikiem: *ochronna* (1), *cukrowa* (1), *miękka* (5).

Tab. 94. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Wata (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1	Wiek 2	Wiek 3	Wiek 4	F	p
-----------	--------	--------	--------	--------	---	---

Nijaki	,0000	,0000	,2000	,0333	2,849	,040
Słaby	,0000	,0882	,2000	,0667	2,647	,052
Gruby	,0000	,0882	,0000	,2000	2,398	,071
Delikatny	,1333	,1471	,0333	,2000	1,296	,279
Uległy	,0333	,0000	,0333	,0333	,378	,769
Słodki	,3333	,1471	,3000	,3333	1,117	,345
Miły	,1000	,1765	,0667	,2333	,982	,404

Dominanta „nijaki” aktywizuje się w gimnazjum. O tym, że Wata jest „słaba” mówią już dzieci z grupy drugiej, choć częściej robią to gimnazjaliści. Na „bycie grubym” zwracają uwagę dzieci z grupy drugiej oraz uczniowie liceum. O „delikatności”, „słodczy” i „byciu miłym” wspominają wszyscy. Podobnie jest z „uległością” – tę cechę pomijają tylko dzieci z grupy drugiej.

Metafory na temat siły: Lew, Ulewa, Dąb, Młot (metafory Dąb i Młot zostały omówione w rozdziale głównym)

Lew – wskaźnik odniesienia

Tab. 95. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Lew (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
2,1333	2,6176	3,000	2,9667	12,599	,000

Wartość wskaźnika odniesienia rośnie. U gimnazjalistów osiąga wartość 3, w odpowiedziach uczniów liceum minimalnie spada co ponownie wynika z użycia określeń, które mogą, lecz nie muszą odnosić się do człowieka. Wątpliwości wzbudziło m.in. „kudłaty”. Najmłodsi opisują oczywiście zwierzę, ale wątek dążenia do władzy pojawia się wcześniej. Wynika to prawdopodobnie z konwencjonalności metafory – wszyscy wiedzą, że Lew jest „królem zwierząt”. Z początku przewaga Lwa wynika wyłącznie z agresji bezpośredniej (szarpie, gryzie, drapie). To łobuz. Gimnazjaliści dołączają do agresji odwagę, Lew staje się drapieżnym strategiem. Jest przebiegły, przewidujący. W odpowiedziach uczniów liceum widać odwrócenie proporcji: niewiele brutalności, za to więcej odwagi, dumy, godności, królewskiego majestatu.

Lew, dzieci młodsze (średnia 6;7)

W wypowiedziach dzieci najwyraźniej widać motywy agresji i przywództwa. Dla młodszych ważna jest też grzywa, posiadanie ogona i czterech łap. *Ja znam się dobrze na lwach. Ale jeszcze ich nie widziałem. Lew będzie miał grzywę, brzuszek, łapy grube, będzie większy od psa, będzie miał łapy grube i ogon (5;11). Miałby dużą grzywę, byłby duży, umiałby głośno ryczeć, miałby ogon, nie miałby rąk, bo by chodził na czterech łapach (7;2). To by miała takie kły, takie włosy przy głowie [pokazuje], na końcu też by miała takie włoski, by miała ogon. By gryzła (7;2). By był w lesie, niegrzeczny, by drapał (7;3). To by był fajny, bym go lubił i by mnie nie gryzł, bo by był moim przyjacielem. Bym mógł go głaskać, by nas pilnował. By chodził na czterech nogach. Wygląda jak lew (7;11). By miał ostre zęby, cały żółty i miał takie owłosione przy szyi (7;2). To by ludzi straszyl i by szybko biegał, najszybciej ze wszystkich zwierząt (6;8).*

Poza wyglądem, najsilniejszą cechą Lwa jest dążenie do władzy, często przy użyciu siły. Młodsze dzieci widzą w nim okrucieństwo, starsze cechy przywódcze. Przejawia się to na kilka sposobów. Jednym z prostszych i łatwiejszych do omówienia jest dieta: *że gryzie, je mięso, zachowuje się jak zwykły lew. Je mięso, gryzie. I tyle. Ma tu futro, ostre zębiska, cztery łapy z pazurami i ogon i ryczy "aaaahhh!" (5;5).* Dzieci, które aktywizują prawdopodobnie tylko reprezentacje zwierząt, poza cechami fizycznymi standardowo przypisywanymi lwom (posiadanie grzywy, zębów, sierści, czterech łap) wymieniają „bycie groźnym”. *To by był zwierzęciem. Groźny (5;10). Szybki, groźny (8;1). To bym w ogóle jej nie spotykała, bo ona by mieszkała w Afryce a ja w Polsce i nawet gdybym tam pojechała, to lepiej, żeby jej nie, nie szukała, bo by mnie mogła ugryźć. Pomarańczowa, miała ogon pomarańczowy, puszysty ogonek brązowy na końcu ogona, miałaby grzywę brązową i miałaby bardzo głośny ryk (6;7).*

Przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech przypisywanych nośnikowi: *by lubiła zarządzać, lubiłaby też by biegać, ale też bawiłaby się z małą ilością dzieci, bo lew jest groźny i jest królem zwierząt, dlatego by lubiła zarządzać (8;0).*

Aby przełożyć kilka cech lwa na ludzkie realia, należy uwzględnić w pierwszej kolejności: mięsożerność, posiadanie grzywy, poruszanie się na czterech kończynach: *by zjadał kurczaki na obiad, robił sobie grzywkę, by chodził na czworakach czasami (5;3).* Obiekt musi być w jakiś sposób groźny lub srogi: *to by była taka szybka, tak by polowała na wszystkich jak lew (5;10), to by był trochę niebezpieczny. By atakował dzieci (7;10).*

Nawet najmłodsze dzieci stosują zabieg tłumaczenia cech fizycznych zwierzęcia przebraniem. To dość istotne, że mówimy tu o przebraniu, kostiumie, a nie o stroju codziennym. Przebranie podkreśla niezwykłość połączenia cech, ma zdumiewać, odmieniać. Zwykłe ubranie stanowi za to próbę akomodacji zwierzęcych atrybutów do codziennego życia. Tu dziecko mówi o

„chodzeniu ciągle w kostiumie”. *ona by była taka groźna, że by się zachowywała jak lew, by założyła taki kostium i by chodziła w nim ciągle i by miała taką grzywkę jak ma lew i by wszystko robiła jak lew, że by groziła dzieciom* (5;2). Osoba z lwimi atrybutami na ubraniu i przedmiotach wydaje się innej osobie mniej niebezpieczna: *taki średnio mały, ma bluzki z narysowanym lwem i ma skarbonkę w kształcie lwa i że żywi się mięsem zwierząt* (6;9).

Niektóre dzieci od razu przyjmują perspektywę relacji społecznych. Człowiek-Lew jest niegrzeczny. Nie umie podporządkować się obowiązującym normom zachowania, jest zadziorny, agresywny, pragnie władzy popartej siłą. Daleko mu jeszcze do Lwa z opisów dorosłych. Nie ma wzmianki o odwadze, dostojności ani opiece nad słabszymi. *Że jest niemila, niegrzeczna, jest skarżypytą, jest nieprzyjemna* (5;10). *Jest niemila, jest niegrzeczna, że grozi komuś, bije kogoś* (5;9). *Że jest niegrzeczny, zły, bije się i trochę tak nie słucha. By był niemily i nie przyjaźniłby się z żadnym kolegą miłym, tylko ze złymi* (5;5). *Że jest niedobra, niegrzeczna bo gryzie i szczypie i bije dzieci* (7;1). [ruch głową do przodu] *niemila bo by krzyczała, wyglądała strasznie* (7;4). *Że niegrzeczny, zły, ma złe pomysły, nie słucha się pani* (7;2). *Może być bardzo okropna, zła, nieinteligentna, uparta, nie słucha pani, robi głupie rzeczy, nie pomaga ludziom, nie ustępuje i się nie bawi z innymi* (7;4). *To by lubiał być niegrzecznym i by lubiał dużo biegać. I by lubiał atakować i bawić się w wojny* (7;0). *Że jest niegrzeczna, że krzyczy i bije i kopie. I może rysować w czyjejs książce jak jest otwarta i psuć szkolne rzeczy albo czyjeś rzeczy jak jest dzień zabawkowy* (6;10). *Bardzo groźna, lubi się bić, jest jak chłopak na przykład. Lubi kolor żółty i ma duże zęby i ma brązowe oczy* (6;4). Jeśli zdarzy mu się być grzecznym, nadal jest aktywny: *że ma dobre pomysły np. bawienie się w chowanego lalkami, berka* (7;0). Rzadki zabieg, porównywanie się z obiektem: *łatwo się denerwuje, bo ja też trochę taki jestem, że jest silny* (7;10). *Że lubi jeść te rzeczy, których ja nie lubię jeść np. mięso* (6;11).

Lew, dzieci starsze (średnia 8;9)

Jako zwierzę: *żółty, fajny* (8;4), *to bym go zabił. Bo lwy są groźne* (8;10), *to by była królem zwierząt* (8;11). *Groźny, niebezpieczny* (10;1). *Agresywny, je tylko mięso i wyłącznie. Drapieżny* (8;7).

Młodsze osoby badane często mówią, że obiekt „lubi się bawić” w grę związaną z nośnikiem metafory, np. „lubi się bawić w zwierzęta”. Tu wątek bycia królem lub zabawy w bycie władcą pojawia się rzadko. Jeden z dziewięciolatków wie, że posiadanie władzy może mieć się nijak do prawości charakteru. *Lubi się bawić jak jest królem, czyli lubi się rządzić. Lubi złoto i klejnoty takie różne. Może być bogaty. I czasem też być uczciwy.* (9;8). [śmiech] *wybuchowa*

czasami, jest taka, że tak się zachowuje, jakby była lwem, udaje sobie w zabawie lwa, jak jest zabawa w zwierzęta to ona chce być lwem (8;2). Lubi się bawić w zwierzęta (9;8).

Przykład próby przełożenia cechy nie-ludzkiej na ludzką: lew ma takie dziwne włosy, to ona też ma takie dziwne włosy, jak lew (8;3). Że jest spod znaku lwa, może być zwinny jak lew, silny (8;6), że się urodził w sierpniu, że walczy o wszystko, co ma (9;10).

W materiale widać silny wątek agresji fizycznej: agresywna, bije, szczypie i tym podobne. Chodzi o to, że nie jest za bardzo grzeczna, jak np. nasza koleżanka Ola i Jacek. Nie może wytrzymać dnia, żeby kogoś nie pobić. Takiej Helenki by się nie chciało poznać (8;6). Groźna, duża, ma dużo włosów, gryzie dzieci, jest nieprzyjemna (8;8). Trochę agresywny (9;11). Agresywny (8;7). Bardzo agresywny (8;10). Zły, szybki, wysportowany, bije się z kolegami (8;10). Lew jest drapieżcą, jest niemiły (8;10). Niemiła, niefajna, bije dzieci (8;1). Zagrożenie ze strony Człowieka-Lwa bywa jednak bardziej zróżnicowane. Groźny, silny, wszyscy się go boją, wolą go unikać, bo się go boją, groźni mają różne fajne sprzęty a inni nie mają i się śmieją, bo mają (8;6). Ostry, zadziorny, chyba lubi krzyczeć, trochę nerwowy, trochę zabawny (9;0). Tak jakby zły, wrażliwy, bije innych, robi innym ludziom złe psikusy, np. popchnie kogoś, zepchnie kogoś do wody (8;4). Trochę awanturniczy, trochę łobuzuje (10;1). Dwoje dzieci podaje okoliczności, które mogą wywołać atak Lwa: taka silna, że można byłoby się jej bać, nie raz by się zdenerwowała, jakby ktoś ją obraził (8;7). Groźna. Jak kogoś by lubiła i ktoś by temu komuś chciał zrobić krzywdę tak jak Róża kolcami, to ona by tego kogoś broniła jak lew swoich lwiątek (8;6). W tej grupie zaczyna się mówić o odwadze i waleczności: odważna, dużómówna (8;10), odważny, szybki (8;4). Że na przykład jest taka dosyć waleczna, taka dosyć duża (8;3). Odważny, pewny siebie sportowiec (10;1).

W „stadium przejściowym” uwagę przykuwają atrybuty, z którymi można mieć realny kontakt: groźny, by wszystkich straszył, by miał wielkie zęby jak lew i takie wielkie włosy jak mój kolega Ludwik (8;9). Włosy są zresztą ważną cechą. W kolejnych opisach łączą się z władzą: jest taki... lubi rządzić, ma długie włosy (8;11). Lubi rządzić, ma gęste włosy (8;8).

Podobnie jak u młodszych dzieci – jeśli Lwu zdarzy się być grzecznym, nadal jest aktywny: że jest miła, sympatyczna, że ma fajne pomysły. Nie jest niegrzeczna. Jest dobra, można się z nią dogadać (9;11). Lubi biegać, jasne włosy. Chciałabym mieć ją w klasie (10;1).

Lew, gimnazjum

Gimnazjaliści skupili się na opisie pragnienia dominacji: *agresywny* (9), *dzika* (6), *drapieżna* (1), *groźna* (10), *niebezpieczny* (1), *lubi rządzić* (6), *dominująca* (w3), *głośny* (2), *waleczny* (12), *odważna* (9), *straszna* (1), *denerwujący* (1), *szybka* (2), *nagła* (1), *nerwowa* (1), *sprytna* (1), *przewidująca* (1), *pomysłowa* (2), *inteligentna* (1), *przebiegła* (2), *cierpliwa* (1), *leniwa* (1), *silna* (1), *duży* (1), *samotny* (1).

Lew, liceum

W starszej grupie motyw władzy jest tym wyraźniejszy: *przewodniczący* (1), *przewodźić* (1), *lubiący rządzić* (1), *przywódca* (2), *władczy* (6), *władca* (1), *król* (1). *Silny* (6), *potężny* (1), *waleczny* (6), *dzielna* (2), *o złotym, żelaznym sercu* (1), *order odwagi* (1), *odważny* (12), *dumny* (3, w tym *duma*), *godny* (1), *majestatyczny* (1), *pewny siebie* (1), *wywyższający się* (1), *z autorytetem* (1), *groźny* (3), *niebezpieczny* (1), *agresywny* (1), *brutalność* (1), *ostry* (1), *dzikość* (1), *przerażający* (1). Wygląd: *grzywa* (1), *bujna fryzura* (1), *dobrze zbudowany* (1), *wielki* (1), *duży* (1). Skojarzenia niekoniecznie odnoszące się do ludzi: *kudłaty* (1), *poznaczony bliznami po licznych walkach* (1).

Tab. 96. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Lew (ANOVA $df = 3;123$).

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Odważny	,0000	,1176	,3000	,5000	10,036	,000
Władczy	,1000	,1471	,3333	,4667	2,851	,040
Silny	,0333	,0882	,0333	,2333	3,202	,026
Niebezpieczny	,2667	,2353	,3000	,1333	,628	,599

Użycie dominant „odważny” i „władczy” wzrasta z wiekiem. O tym, że Lew jest silny częściej mówią osoby z grupy drugiej i licealiści. Przed niebezpieczeństwem częściej przestrzegają gimnazjaliści, choć nie ma tu znaczących różnic.

Ulewa – wskaźnik odniesienia

Tab. 97. Wartości średnie i różnice międzygrupowe w zakresie wskaźnika odniesienia dla metafory Ulewa (ANOVA $df = 3;123$)

wiek 1	wiek 2	wiek 3	wiek 4	F	p
1,8333	2,5882	2,2667	2,6667	5,014	,003

Wartość wskaźnika odniesienia wzrasta z wiekiem. Młodsze dzieci wyobrażają sobie gwałtowny deszcz, starsze osoby badane – człowieka o gwałtownym usposobieniu i nasilonych (choć zmiennych) emocjach. To ktoś, kto zalewa się łzami.

Ulewa, dzieci młodsze (średnia 6;7)

Najmłodsi badani traktują obiekt metafory jako twór o dziwnych właściwościach fizycznych. To nie człowiek, to raczej przedmiot ciekawych manipulacji. Cechą, na którą zwracają uwagę najmłodsze dzieci, jest „wodny stan skupienia” oraz jego konsekwencje. Omawiają m.in.: kształt kropli wody, dużą ilość kropel, przyjmowanie kształtu naczynia, przelewanie, spadanie z nieba, kolor. *To by był mokry, miałby kolor niebieski, padałby z chmur deszczowych, musiał być kształtu owalnego z półtrójkątem* (6;9). *To by tysiąc jego było! To by miał taki kształt* [rysuje palcem w powietrzu kształt kropli], *by był niebieski, by był kropelką. By był chmurą burzową. Nieskończoność by go był* (5;5). *To by spadał na ziemię, by był wodą* (5;10). *Że był deszczem* (7;2). *To był burzą i by był kropelkami i by jeszcze był chmurą by* (6;8). *Mocno pada* (8;1). *To by była kropłą wody* (7;2). *To był w niebieskie kropki i by z nieba spadał w dół* (7;2). *Byłby też płynny, skapywałby z nieba, mieszkałby w chmurze, może łać z nieba jak z cebra, płynąłby przez całą Polskę* (7;2). *By padała deszczem* (7;0). *To by był trochę zimny. Naprawdę byłby mokry. Ale mokry, to ludziom może się wydawać, że mokry to zimny* (7;10). *To by był fajny. Bo jakby było gorąco, to by mnie oplukał* (7;11). *Mokry? Spadał z chmury. Jakby ktoś malował, to by wszystko mokre było. Jakby gdzieś chciał pójść to by zostawiał mokre ślady. Wyglądałby jak kropelka deszczu bo taki prosty* [ruch ręką z góry na dół] (5;5).

Człowiek-Ulewa jest gwałtowny, działa impulsywnie. Dzieci rozważają, czy jest dobry, czy zły. Przykład wnioskowania: *to takie same trochę jak dąb, lubiłaby się kłócić, ale też lubiłaby się przyjaźnić. Bo ulewa mi się kojarzy z czymś takim dużym i trochę złym, ale nie do końca. I też nie za długo pada, dlatego lubiłaby się przyjaźnić* (8;0). *Krzyczy strasznie i dużo robi hałasu* (7;10). *Niedobry by był, by się bawił źle z dziećmi, by wszystkich bił* (7;3). *By była delikatną dziewczynką, mogłaby mi powiedzieć każdy sekret i fajnie bym się z nią bawiła* (5;10). *Grzeczna, by się słuchała pani* (7;1).

To człowiek lubiący deszcz i wodę. W tym przypadku – burzową pogodę. *By lubiła deszcz i ulewy i by lubiła krople deszczu* (5;9). *Lubi, jak pada deszcz, lubił wodę* (5;3). *By zawsze lubiła się kąpać, myć, wszystko robić nad wodą. Bawić się w kałużach. Jak jest deszcz i brzydko. By nie lubiła wiosny i lata, bo wtedy jest ładnie, a ona nie lubi ładnej pogody* (6;4). *Że jakby padał deszcz, że by założyła kurtkę z kapturem, że by szybko pobiegła z tatą do domu, bo może być cała mokra i buty i kurtka i wszystko i jakby wskoczyła w kałużę, to może oblać i siebie i psa i tatę*

(7;4). *To by dużo lał wody, by robił z kranu jakby fontannę. I lubiał się kąpać. I by dużo chciał chlapać* (7;0).

W „stadium pośrednim” między byciem ulewą a człowiekiem, obiekt może padać a jednocześnie mieć warkoczyki. Może być dziewczynką obdarzoną magiczną mocą lub samą burzą: *to by ciągle padała i by mnie i wszystkie moje koleżanki i kolegów złościła, bo by ciągle padała i byśmy na podwórku nie mogli się bawić przez nią. Ma dwa warkoczyki, niebieskie gumki do włosów i by była ubrana wiosennie* (6;7). *To by miała moc i by zaczarowała niebo, żeby padało. A gdyby była burzą to by zaczarowała, żeby była burza z piorunami* (6;10).

Niektóre pomysły brzmią jak okrucieństwo, ale dzieciom nie chodzi tu o człowieka. To tylko intelektualna zagadka na temat cech wybranego zjawiska. Obiekt może też być wodą, ale już nie w formie deszczu. Raczej przenośną, kompaktową kałużą do użycia w domu: *to by był mokry i by był chmurką. Najlepiej by było go wsadzić do pieca tak na dwie godziny, to nie będzie lał deszcz* (5;11). *To jakbym się do niej zbliżała, to bym brała parasol i się ochraniała. I bym ją położyła na podłodze, założyła kalosze i sobie w niej skakała* (6;11).

Przykład wnioskowania o cechach człowieka na podstawie cech nośnika: *by niełatwo nawiązywała kontaktów, by ciągle tak robiła* [pokazuje bębniąc palcami o blat], *by ciągle waliła o stół* (7;4). Przykład, który ilustruje próbę nazwania cechy, dla której sześciolatkowi brakuje słownictwa, żeby nazwać impulsywność: *taka szybka, szybciutka, bo ulewa pada tak szybko. Tak bardzo, bardzo. I żeby wszystko pierwsza zrobiła w klasie i by to źle zrobiła* (5;10).

Ulewa, dzieci starsze (średnia 8;9)

Starsze dzieci szukają rozwiązania, dzięki któremu obiekt może być człowiekiem zachowując możliwie bliski kontakt z wodą. Są to łzy, pot, mokre ubranie, upodobanie do wody w każdej konsystencji: *placze* (8;7), *często płakałby* (8;10), *to by płakał, jakby ziewał, to by mu łzy leciały z oczu, jak mi* (8;9), *dużo, dużo płacze i że nie jest zbyt wytrzymała* (8;6). *Jakby ciągle płakał, jakby się czegoś bał* (8;4). *To by ciągle płakała* (8;11). *Że jest bardzo płaczliwy, łatwo go zdenerwować, zasmucić* (10;1). *Że się złości, że się często poci* (8;1). *Mokra, ubranie ciągle mokre, dużo jej wszędzie* (8;10). *Mokra. Bardzo lubiłaby wodę, która by się przyskała na nią. Lubiłaby kałuże, byłaby małą kropelką* (8;8). *Lubi deszcz, krople deszczu, które hałasują* (8;3). *Że lubi bardzo deszcz, lubi wodę, lubi jeszcze bardzo jak jest taka ulewa na dworze, że pada deszcz ze śniegiem* (8;2). *Jest mocna. Lubi pływać i lubi deszcz* (8;8). *Lubi deszcz, lubi się kąpać* (9;8). *Lubi jak deszcz pada. Szybki* (10;1). *Lubi wodę, lubi chodzić na basen* (8;3). *Bardzo lubiłby wodę, lubiłby oblewać inne dzieci* (9;10). *Jakby dobrze pływał* (9;11). *To bym z nim pluskał się w kałuży* (8;10). *Mocna, nieprzewidywalna, zostawia dużo śladów, szybki bo krople szybko spadają. Mokry, czyli tak dużo pije* (9;0).

Przykład wnioskowania o ludzkich cechach na podstawie cech nośnika: *z człowiekiem nie za bardzo mi się kojarzy. Budzi strach, bo ludzie się boją burzy. Pochopny, naskakuje na innych, jak krople deszczu na trawnik, ale trawnik rośnie* (8;6). *Że może się jakby rozpadać, musi być wszędzie pierwszy. Arogancki taki* (10;1).

Dzieci z tej grupy częściej niż młodsze mówią o emocjach. Od łez niedaleko już do smutku i złości. Pojawia się też „leje” – jako „pada” lub „bije”. Być może są to świadome gry słowne, na co wskazywałoby rozbawienie osoby badanej podczas udzielania odpowiedzi na pytanie o ten bodziec: [śmiech] *leje innych! Bije innych bez powodu, kopie innym tyłki* (8;7). *Taka smutna, ponura. Miałaby smutne życie na pewno. Nie miałaby przyjaciół pewnie. Ale w klasie wszyscy by ją polubili szybko i pocieszyli* (8;6). *Jest smutny, taki nieszczęśliwy. Jest taki zamknięty w sobie. I pewnie marudzi. Może też być takim kozłem ofiarnym* (9;8). *Zły, naburmuszony* (8;4). *Smutny, nie byłby zabawny* (8;10). Starsze dzieci zwracają uwagę na cechę ulewy, którą pomijają młodsze. Ulewa jest dominująca: *chce rządzić tobą i jest ze wszystkich twoich stron. Bardzo dużo się przemieszcza* (8;6). *Wybuchła złem ta dziewczynka, jak coś jest nie po jej myśli* (9;11). *Ciekawski, ciekawy rzeczy* (8;10). *Niemila, ciągle zła i do wszystkich mówi „nie” albo nie zgadza się z każdym* (8;7). *Lubi bić, często bije. Lubi kiedy pada* (8;11). W tej grupie był tylko jeden opis jednoznacznie wskazujący na desygnat nośnika: *woda* (8;4)

Ulewa, gimnazjum

Lubi płakać (1), *cały czas płacze* (1), *płaczliwa* (2), *płacze z byle powodu* (1). *Wrażliwa* (2), *ponura* (1), *nudna* (2). *Opryskliwa* (1 – gra słów od „pryskająca woda”?), podobnie z *wylewna* (1 – od „wylewać żale”?). Ponadto: *zła* (1), *złośliwa* (2), *niemila* (1), *niekoleżeński* (1), *samotny* (1). *Nagle wybuchła gniewem* (2), *nagła* (4), *na początku miła, a nagle może się stać niemila* (1), *zmienna* (1). *Niecierpliwa* (1). *Wszędzie jej pełno* (1), *ciekawska* (1). Wygląd: *przetłuszczone włosy* (1). Skojarzenie z nośnikiem: *mokra* (4), *zimna* (3).

Ulewa, liceum

Człowiek-Ulewa jest nieszczęśliwy. *Smutny* (7), *melancholia* (1), *płaczący* (4), *ponury* (1), *zdenerwowany* (1), *samotny* (1). *zimny* (1), *pochmurny* (1). *Zły* (1), *wrogi* (1). *Gwałtowny* (2), *silny* (2), *wylewny* (1), *dużo mówi* (1), *przenikliwy* (1) lub *spokojny* (1), *leniwy* (1), *opiekuńczość* (1), *wrażliwość* (1). *Zaskakujący* (1), *nieprzewidywalny* (1). *Dla każdego inaczej się zachowuje* (1). *Prawdziwa natura* (1, prawdziwa natura człowieka, jak wynika z kontekstu). *Piękna, na którą się czeka i tęskni* (1) choć dla innych *niechciany* (1), *intruz* (1). Wygląd: *thusta/wilgotna cera* (1),

załzawione oczy (1), *brzydki* (1), *niski* (1), *wysoki* (1), *chudy* (1). Określenia uznane za skojarzenia z nośnikiem lub zbyt enigmatyczne: *deszcz* (1), *woda* (1), *mokre* (4), *życie* (1), *żyzność* (1), *szara* (1), *burzliwy* (1), *aquaman* (1), *dupa bez erolu* (1).

Tab. 98. *Wartości średnie i różnice międzygrupowe w użyciu przez dzieci w różnym wieku dominant występujących u dorosłych – metafora Ulewa (ANOVA $df = 3;123$).*

dominanta	Wiek 1.:	Wiek 2.:	Wiek 3.:	Wiek 4.:	F	p
Smutny	,0000	,3824	,2333	,5000	4,580	,005
Impulsywny	,0000	,2059	,3000	,1333	3,345	,022
Niemily	,1333	,3824	,2333	,1000	1,575	,199
Silny	,0333	,0588	,0000	,0667	,701	,553

Najmłodsze dzieci nie mówią o smutku ani o impulsywności. O smutku najczęściej wspominają licealiści i dzieci z grupy drugiej. Impulsywność wydaje się najważniejsza dla gimnazjalistów (choć sama „siła” – już nie). O „byciu niemłym” mówią wszyscy, choć najczęściej dzieci z grupy drugiej.